

Kunstuniversität Graz,
Institut für Musikpädagogik



**ZUM UMGANG VON KLAVIERLEHRKRÄFTEN
MIT UNTERRICHTSABBRÜCHEN.**

Eine qualitative Studie

DISSERTATION

von

VANESSA BOSCH

Matrikel-Nummer 1073213

wissenschaftliches Doktoratsstudium Instrumental-/Gesangspädagogik

Studienkennzahl V 094 545

Betreuer/innen:

Univ.Prof. Mag.art. Dr.phil. Silke Kruse-Weber (Kunstuniversität Graz)

Prof. Dr. Stefan Hörmann (Otto-Friedrich-Universität Bamberg)

JULI 2016

Danksagung

DANKE

...an Prof. Dr. Silke Kruse-Weber für unzählige Diskussionen und Anregungen – kurz: für die umfassende Betreuung der vorliegenden Arbeit!

...an Prof. Dr. Stefan Hörmann für seine konstruktive Kritik!

...an meine Mitdoktorand/innen Magdalena Krinner, Barbara Borovnjak, Michael Lugitsch und Sun-Hee Lee sowie Dr. Cristina Marin Oller für zahlreiche fruchtbare Kolloquien!

...an Marc Godau, Claudia Kanz, Denise Schubert, Prof. Dr. Jens Knigge, Ulrich Walther und Stephanie Weiss sowohl für wertvolle inhaltliche Ratschläge als auch für uner- müdliches Korrigieren, Übersetzen u.v.m.!

...an die Grazer Bausatzlokale für die Sicherung meines Überlebens in der Endphase des Schreibens dieser Dissertation!

Erklärung



Vanessa Bosch

(Name in Blockbuchstaben)

1073213

(Matrikelnummer)

Erklärung

Hiermit bestätige ich, dass mir der *Leitfaden für schriftliche Arbeiten an der KUG* bekannt ist und ich diese Richtlinien eingehalten habe.

Graz, den 26.07.2016
.....

.....
Unterschrift der Verfasserin/des Verfassers

Kurzfassung

Empirische Studien zeigen, dass Abbrüche von Instrumentalunterricht häufig stattfinden, weil Schüler/innen sowohl mit fachlichen als auch persönlichen Aspekten desselben unzufrieden sind. Da Lehrende einerseits direkt von den diesbezüglichen Kritikpunkten betroffen sind, und die instrumentalpädagogische Dropout-Forschung andererseits bisher primär die Lernenden fokussiert hat, widmet sich die vorliegende Arbeit den Lehrpersonen. Der Sachverhalt, dass explizit Klavierlehrer/innen im Mittelpunkt der qualitativen Studie stehen, resultiert insbesondere aus der Beschäftigung mit dem Fachdiskurs sowie ferner aus meinem persönlichen Interesse. Um das bis dato unerforschte Feld auf explorative Weise zu untersuchen, werden Prinzipien der Grounded Theory Methodologie angewendet. Diesem Forschungsstil entsprechend wird aus den neun geführten Leitfadeninterviews eine bereichsbezogene Theorie entwickelt, die Aufschluss über den Umgang von Klavierlehrkräften mit Unterrichtsabbrüchen gibt. Bei den drei ermittelten Umgangsarten handelt es sich um *schüler/innenorientierte Unterrichtsgestaltung*, *Verständnis* und *Externalisierung*. Wie die Lehrenden auf eine Abbruchentscheidung reagieren, hängt davon ab, ob diese mit einem *empfundenen Wertschätzerhalt* oder einem *empfundenen Wertschätzungsverlust* einher geht.

Abstract

Several empirical studies show that dropouts in instrumental tuition are often based on criticism concerning both the area of study and personal aspects. Since those aspects can be influenced by the teachers themselves and the research thus far has mainly focused on the learner's perspective, this work investigates the teacher's perspective. In the present study, piano teachers are the main point of interest for two reasons: On the one hand, it is clear from various (or didactical and empirical) publications that research into the perspective of piano teachers is relevant, and on the other, it is my personal interest. In order to investigate this currently unexplored field, principles of Grounded Theory Methodology will be applied. A theory according to this research style will be developed from nine guided and structured interviews, which provide information about the handling of the dropouts by piano teachers. The three determined ways of dealing with the dropouts are the *pupil-oriented teaching model*, *understanding*, and *externalization*. How the teachers deal with decision to quit depends on whether they perceived a *retention of esteem* or a *loss of esteem*.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	I
Erklärung	II
Kurzfassung	III
Abstract	IV
Inhaltsverzeichnis	V
1 Einleitung	1
2 Aspekte der instrumentalpädagogischen Dropout-Forschung	15
2.1 Abbruchalter und Abbruchquoten	15
2.2 Einflussfaktoren.....	16
2.2.1 <i>Motivationale Gründe</i>	17
2.2.2 <i>Unterrichtsbezogene Gründe</i>	17
2.2.3 <i>Zeitbezogene Gründe</i>	20
2.2.4 <i>Selbstkonzeptbezogene Gründe</i>	21
2.2.5 <i>Einfluss der Eltern</i>	22
2.2.6 <i>Instrumentbezogene Gründe</i>	23
2.2.7 <i>Übebezogene Gründe</i>	24
2.2.8 <i>Veränderung der Lebensumstände</i>	24
2.2.9 <i>Organisatorische Gründe</i>	25
2.2.10 <i>Ziel erreicht</i>	26
2.3 Musikalische Aktivitäten nach einem Unterrichtsabbruch.....	27
2.4 Zusammenfassung	30
3 Historische und systematische Aspekte von Klavierunterricht	32
3.1 Zur Entwicklung des Berufs <i>Instrumentallehrkraft</i>	32
3.2 Zum Klavierlernen im Wandel der Zeit	45
3.3 Zusammenfassung	53

4	Didaktische und psychologische Aspekte von Instrumentalunterricht.....	55
4.1	Allgemeinbildende und fachliche Ziele.....	55
4.2	Bedeutung der Lehrer-Schüler-/Lehrer-Eltern-Beziehung.....	58
4.3	Beziehungsbildung durch Kommunikation.....	60
4.4	Zusammenfassung.....	62
5	Methodisches Vorgehen.....	63
5.1	Theorieorientiertes Kodieren.....	66
5.2	Umgang mit (Vor-)Wissen.....	73
5.3	Durchführung der Interviews.....	78
5.4	Transkription der Interviews.....	82
5.5	Auswahl der Proband/innen.....	83
6	Ergebnisse der qualitativen Studie.....	91
6.1	Bedeutung von Unterrichtsabbrüchen.....	91
6.2	Zielorientierungen der Lehrenden.....	100
6.3	Prozess und Ereignis.....	111
6.4	Einflussfaktoren.....	122
6.4.1	<i>Unterrichtsbezogene Gründe</i>	123
6.4.2	<i>Zeitbezogene Gründe</i>	135
6.4.3	<i>Einfluss der Eltern</i>	139
6.4.4	<i>Organisatorische Gründe</i>	145
6.4.5	<i>Ziel erreicht</i>	146
6.4.6	Analyse der Schilderungen zu den Einflussfaktoren.....	148
6.5	Abbruchprävention.....	152
6.5.1	Implizite und explizite Prävention.....	152
6.5.1.1	Implizite Prävention.....	154
6.5.1.2	Explizite Prävention.....	159
6.5.2	Präventionsstrategien.....	167
6.5.2.1	Gestaltung unterrichtlicher Rahmenbedingungen.....	167
6.5.2.2	Gestaltung des Unterrichts.....	175
6.5.2.3	Differenzen in der Anwendung der Strategien.....	183
6.6	Formulierung der Theorie.....	184

7	Schluss	197
7.1	Reichweite der Theorie.....	197
7.2	Diskussion der Ergebnisse.....	198
7.3	Ausblick.....	206
	Literaturverzeichnis	207
	Abbildungsverzeichnis	220
	Tabellenverzeichnis	221

1 Einleitung

Ausgangspunkt, Forschungsinteresse

Abbrüche sind im Bereich der Instrumentalpädagogik seit den 1960er/1970er Jahren im angloamerikanischen¹ und seit Ende der 1980er Jahre im deutschsprachigen Raum² immer wieder Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen. Dabei steht primär die Erforschung von Abbruchursachen im Zentrum des Interesses. Diese werden zumeist aus der Perspektive der Schüler/innen sowie auch aus Sicht der Eltern und der Lehrer/innen beleuchtet. Dropout-Studien, die sich explizit auf die Person der Instrumentallehrkraft beziehen, gibt es bis dato hingegen keine. Mehrere Autor/innen machen deutlich, dass Abbruchentscheidungen in der Regel nicht aus einer einzigen Ursache, sondern aus einer Kombination verschiedener Faktoren resultieren (vgl. Bastian, 1991, S. 104; Jünger, Merkel & Rectanus, 1994, S. 3; Sonderegger, 1996, S. 221; Switlick & Bullerjahn, 1999, S. 184; McPherson, Davidson & Faulkner, 2012, S. 190). Um jenem Sachverhalt auf sprachlicher Ebene Rechnung zu tragen, verwende ich im Folgenden den Begriff *Einflussfaktor(en)*.

Den Ausgangspunkt der vorliegenden Forschungsarbeit, die den Umgang von Klavierlehrkräften mit Unterrichtsabbrüchen fokussiert, bildet die Relevanz des Einflussfaktors *unterrichtsbezogene Gründe*, die aus einer ganzen Reihe von Schüler/innenbefragungen hervorgeht. Die *unterrichtsbezogenen Gründe* beziehen sich einerseits auf eine als unangemessen wahrgenommene Anpassung von Lerngegenständen an die individuellen Voraussetzungen der Lernenden. Andererseits betreffen die ermittelten Kritikpunkte eine als unbefriedigend empfundene Lehrer-Schüler-Beziehung³ (vgl. Bastian, 1991, S. 106 f.; Grimmer, 1991, S. 118 f.; Jünger et al., 1994, S. 4; Sonderegger, 1996, S. 97; Switlick & Bullerjahn, 1999, S. 178 f.; Herold, 2007, S. 217 f.; McPherson et al., 2012, S. 188). Demgegenüber hat Sonderegger (1996) festgestellt, dass Lehrkräfte Abbruchentscheidungen nur selten auf Aspekte zurückführen, die mit ihren fachlichen Fähigkei-

¹ Z. B.: Martignetti, 1965; Asmus, 1986; Klinedinst, 1991; Hurley, 1995; Davidson, Howe & Sloboda, 1996; Hallam, 1998; McPherson, Davidson & Faulkner, 2012.

² Z. B.: Scheuer, 1988; Grimmer, 1991; Bastian, 1991; Jünger, Merkel & Rectanus, 1994; Sonderegger, 1996; Switlick & Bullerjahn, 1999; Herold, 2007.

³ Da es sich bei ‚Lehrer-Schüler-Beziehung‘ um einen Terminus technicus handelt, wird hier nur die männliche Form angeführt. Selbstverständlich sind bei der Verwendung des Begriffs sämtliche Geschlechter gemeint.

ten und Fertigkeiten und/oder ihrer Person zusammenhängen: Der Einflussfaktor *unterrichtsbezogene Gründe* wurde von den von ihm befragten Lernenden fast dreimal so häufig genannt wie von den befragten Instrumentallehrer/innen (vgl. S. 157).

Die gerade angeführten Befunde sind m. E. insbesondere deshalb bemerkenswert, weil es sich bei den *unterrichtsbezogenen Gründen* um einen Faktor handelt, auf den die Lehrkräfte direkten Einfluss haben. Schließlich zeichnen diese maßgeblich für die Unterrichtsgestaltung verantwortlich. V. a. die divergierenden Einschätzungen der Schüler/innen und der Lehrkräfte hinsichtlich der Relevanz der *unterrichtsbezogenen Gründe* weist darauf hin, dass die Selbstwahrnehmung der Lehrenden im Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung mit der diesbezüglichen Wahrnehmung der Lernenden nicht kongruent ist. Doch gerade die Übereinstimmung des Selbstkonzepts mit den Erwartungen des Umfeldes sowie mit der Ausbildung und der autonomen Berufsausübung ist wesentlich für die Berufszufriedenheit von Instrumentallehrkräften (vgl. Bäuerle-Uhlig, 2003, S. 205). Nicht zuletzt gibt auch die aktuelle Arbeitsmarktsituation von Instrumentallehrer/innen Anlass dazu, deren Perspektiven im Kontext der Abbruchthematik zu erforschen: Lediglich ca. ein Drittel der Lehrenden in Deutschland ist an einer Musikschule mit Öffentlichkeitsrecht entweder vollbeschäftigt oder mindestens im Umfang eines Halbvertrags angestellt (vgl. Dartsch, 2012, S. 5). Um ihren finanziellen Status zu sichern, ist ein Großteil der Lehrkräfte daher auf das Erteilen von Privatunterricht angewiesen (vgl. ebd., S. 13 f.). Im Rahmen von privatem Instrumentalunterricht sind die Lehrenden sowohl für die Akquise von Schüler/innen als auch für den Erhalt von Stunden ausschließlich selbst verantwortlich; ich gehe davon aus, dass Abbrüche hier insofern ein Risiko darstellen, als dass sie für die Pädagog/innen einen finanziellen Verlust bedeuten können, der nicht in jedem Fall kompensiert werden kann.

Dass der Fokus der vorliegenden Studie explizit auf Klavierlehrkräfte gerichtet ist, resultiert v. a. aus zwei Sachverhalten: Einerseits bin ich selbst seit mehreren Jahren als Klavierlehrerin sowie Pianistin tätig, weshalb mein persönliches Interesse insbesondere dem Bereich des Klavierunterrichts gilt. Andererseits liefern insbesondere didaktische Publikationen Hinweise auf die Relevanz, Klavierlehrkräfte zu befragen. So sind v.a. Klavierlehrkräfte von der gerade erläuterten, unsicheren Arbeitsmarktsituation betroffen. Da das Klavier kein Orchesterinstrument ist und nur eine kleine Gruppe von Pianist/innen beispielsweise Korrepetitionsstellen an Opernhäusern, Universitäten o. ä. bekleidet, sind diese nach dem Studium mit größter Wahrscheinlichkeit darauf angewiesen, zu unterrichten (vgl. Schwarting, 1994, S. 313). Weiterhin wird mehrfach beschrieben, dass sich das institutionelle Klavierlernen in einem großen Spannungsfeld befindet: Diverse Autor/innen betonen, die Ansätze der sogenannten „schwarzen Pädagogik“ des 19. Jahrhunderts (Gellrich, 1990, S. 135) würden sich noch heute auf den Klavierunterricht auswirken. Die Förderung des persönlichen musikalischen Ausdrucks werde zugunsten einer Disziplinierung des Spielapparates unverhältnismäßig oft in den Hintergrund gerückt (vgl. Gellrich, 1990, S. 110; Kruse-Weber, 2004, S. 121). Dies entspricht in weiten Teilen jenen Aspekten, die im Rahmen der *unterrichtsbezogenen Gründe* von verschiedenen Forscher/innen als Kritikpunkte ermittelt wurden. Überdies seien, so Bastian (1991), Pianist/innen gegenüber ihrem Unterricht und v. a. gegenüber ihrer Lehrkraft besonders kritisch: Im Vergleich zu anderen Instrumentalist/innen wechselten diese ihre Lehrkraft verhältnismäßig oft. In der Häufigkeit der Lehrer/innenwechsel würden Klavierschüler/innen nur von Lernenden, die Streichinstrumente spielen, übertroffen (vgl. S. 107 f.). Trotz der angeführten Kritikpunkte erfreut sich das Klavier sowohl in Österreich als auch in Deutschland großer Beliebtheit. So war es beispielsweise im Schuljahr 2014/2015 in Niederösterreich und im Schuljahr 2015/2016 im Burgenland das meistgespielte Instrument an Musikschulen mit Öffentlichkeitsrecht (vgl. Burgenländisches Musikschulwerk, 2012; Kultur.Region.Niederösterreich GmbH, 2015, S. 77). Sowohl in der Steiermark als auch in Tirol rangierte das Klavier in den vergangenen Jahren hinter der Gitarre auf Platz zwei der beliebtesten Instrumente (vgl. Amt der Steiermärkischen Landesregierung, 2012, S. 53 f.; Amt der Tiroler Landesregierung, 2015, S. 134). Es ist m. E. davon auszugehen, dass sich die Popularität des Klaviers in den anderen österreichischen Bundesländern ähnlich gestaltet. Die nachfolgende Graphik zeigt, dass das Klavier an öffentlichen Musikschulen in Deutschland bereits seit über 30 Jahren das meistgespielte Instrument ist.

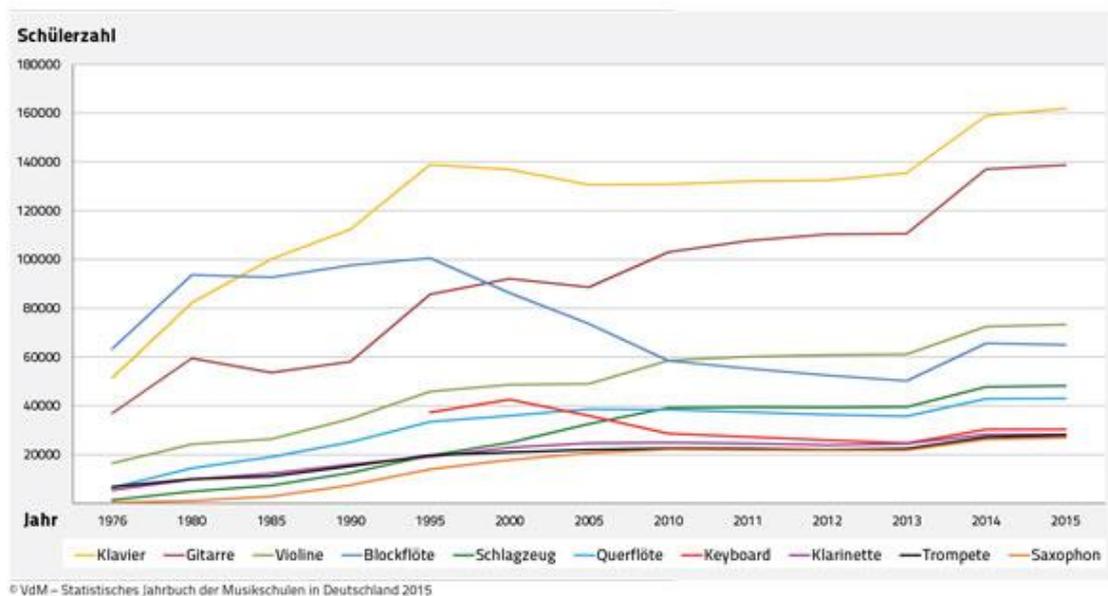


Abb. 1: Entwicklung der beliebtesten Instrumente an VdM-Schulen⁴
 (VdM Verband deutscher Musikschulen, 2014, o. S.)

Wie gerade verdeutlicht wurde, basiert die vorliegende Arbeit auf der von verschiedenen Autor/innen ermittelten Relevanz des Einflussfaktors *unterrichtsbezogene Gründe*, wobei insbesondere die diesbezüglich divergierenden Einschätzungen von Lehrenden und Lernenden bemerkenswert sind. Da sich die meisten der instrumentalpädagogischen Dropout-Studien den Schüler/innen widmen, stehen die Lehrkräfte im Zentrum meiner Forschungsarbeit. Dass der Fokus explizit auf die Klavierlehrkräfte gerichtet ist, resultiert aus der Beschäftigung mit dem Fachdiskurs auf der einen sowie aus meinem persönlichen Werdegang auf der anderen Seite.

⁴ Dem VdM gehören über 900 öffentliche Musikschulen in Deutschland an (vgl. Dartsch, 2012, S. 3).

Begriffsbestimmung

Innerhalb des Fachdiskurses besteht eine ganze Reihe unterschiedlicher Definitionen des Abbruchphänomens: Abbrüche werden einerseits mit einer Aufgabe des Instrumentalspiels, des aktiven Musizierens und/oder des musikalischen Lernens gleichgesetzt, andererseits werden diese auch explizit als Abmeldung vom Unterricht oder als Unterbrechung verstanden. Dies kann anhand der von verschiedenen Autor/innen verwendeten Termini, die teilweise auch Aufschluss über die Abbruchbewertung geben, nachvollzogen werden. Um deutlich zu machen, auf welcher Abbruchdefinition die vorliegende Untersuchung basiert, gehe ich bereits an dieser Stelle auf einige Aspekte der instrumentalpädagogischen Dropout-Forschung ein. Die weiteren, für die vorliegende Arbeit relevanten Befunde, werden in Kapitel 2 dargestellt.

In einigen Publikationen finden Benennungen Verwendung, die eine negative Beurteilung des Abbruchphänomens implizieren. So sprechen verschiedene Autor/innen von *Failure*, also von *Scheitern* (Asmus, 1986; Klinedinst, 1991; Davidson, Howe & Sloboda, 1996; Austin & Vispoel, 1998; Pitts, Davidson & McPherson, 2000). Auch Jünger et al. (1994), die die Instrumentalausbildung an Musikschulen fokussieren, setzen einen Abbruch mit *Scheitern* gleich. Basierend auf den von Bastian (1991) ermittelten Transfereffekten, gehen die Autoren davon aus, instrumentales Lernen trage wesentlich zur Förderung der Persönlichkeitsbildung, des Leistungsvermögens sowie des Sozialverhaltens von Schüler/innen bei. Dementsprechend gelte es, einen Abbruch „unter allen Umständen zu vermeiden“ (Jünger et al., 1994, S. 3). Den Autoren zufolge sind die dem Instrumentalspiel zugeschriebenen positiven Effekte untrennbar mit dem institutionellen Rahmen des Unterrichts verbunden. Mögliche instrumentale sowie musikalische Aktivitäten, denen Schüler/innen nach einem Unterrichtsabbruch nachgehen (können), beziehen sie in ihre Überlegungen nicht ein. Nach Jünger et al. (1994) handelt es sich bei *Abbrecher/innen* um diejenigen Schüler/innen, „die von all den positiven Begleiterscheinungen nicht profitieren, für die der zusätzliche Unterricht eine Belastung darstellt und die letztendlich frustriert abbrechen“ (S. 3). Entsprechend ihrer negativen Bewertung des Phänomens Unterrichtsabbruch unterscheiden die Forscher zwischen *den erfolgreichen Lernenden* auf der einen sowie den *Abbrecher/innen* auf der anderen Seite (vgl. S. 4). Sonderegger (1996) differenziert ebenfalls zwischen *erfolgreichen Schüler/innen* und *Abbrecher/innen* (vgl. S. 182 f.), wobei der darauf hinweist, dass die Aus-

einandersetzung mit Erfolg im Kontext von Instrumentalunterricht ein „problematisches Unterfangen“ darstellen würde (S. 17):

„Es kann durchaus auch im Spielen eines Instruments auf einem niedrigeren Niveau eine subjektive Bedeutung liegen, wenn damit durch die Ausführung einer musikalischen Aufgabe eine soziale Bindung in Form einer persönlich bedeutsamen Erfüllung eines gesellschaftlichen Anspruchs ermöglicht wird, wie dies beispielsweise in einem Blasmusikverein oder einer Musikgruppe sehr oft der Fall ist.“ (S. 177)

Auf Basis seiner Befunde bezieht Sonderegger (1996) – im Gegensatz zu Jünger et al. (1994) – die individuellen Bedürfnisse von Schüler/innen und somit den subjektiven Wert von Instrumentalunterricht in seine Überlegungen ein. Wenngleich der Autor auf die notwendige Vorsicht bezüglich der Definition, der Feststellung sowie der Bewertung von Erfolg hinweist, zielt seine Untersuchung dennoch u. a. darauf ab, ebendiesen zu quantifizieren (vgl. ebd., S. 17). In der Arbeit Sondereggers (1996) ist stets von *Lernabbruch* die Rede, was von Herold (2007) vor dem Hintergrund eines lebenslangen Lernens kritisiert wird: Da Lernen durch nichts als den Tod abgebrochen werden kann, könne ein Abbruch, so die Autorin, „immer nur als ein kleiner Ausschnitt aus einem großen Ganzen“ begriffen und entsprechend beurteilt werden (S. 53). Um einen Abbruch des musikalischen Lernens festzustellen, müssten Untersuchungspartner/innen über ihre ganze Lebensspanne hinweg begleitet werden – eine Notwendigkeit, die Forschung kaum leisten kann. In ihrer Arbeit verweist Herold (2007) außerdem mehrfach darauf, dass ein Unterrichtsabbruch nicht per se als Abwendung vom Instrumentalspiel oder gar vom Musizieren verstanden werden könne. Dementsprechend subsumiert sie all jene Abmeldungen vom Unterricht, in deren Anschluss ehemalige Schüler/innen noch sporadisch auf ihrem Instrument aktiv sind, unter *partielltem Abbruch* (vgl. S. 68). Außerdem verweist die Autorin darauf, dass eine Rückkehr sowohl zum Instrumentalunterricht als auch zum Instrumentalspiel jederzeit möglich sei. Diese Option erfasst sie ausgehend von ihren Befunden als *temporäre Abbrüche* (vgl. ebd., S. 53). Rübke (2010) geht sogar davon aus, dass der Großteil der Lernenden, die ihren Instrumentalunterricht im Jugendalter beenden, *Unterbrecher/innen* seien (vgl. S. 5). Switlick und Bullerjahn (1999) sprechen in ihrer Arbeit von *Abbruch* und weisen auf eine wertfreie Begriffsverwendung hin. Den Autorinnen zufolge stehe es jeder Schülerin bzw. jedem Schüler zu jedem Zeitpunkt zu, sich für eine Beendigung des Instrumentalunterrichts zu entscheiden. In diesem Sinne wollen sie auch den Terminus *Abbrecher/in* vermieden wis-

sen, suggeriere dieser doch, dass jeglicher Instrumentalunterricht mit professionellen Maßstäben gemessen werde (vgl. S. 170 f.). Somit falle „jeder, der kein Musikstudium anstrebt, mit der Beendigung des Unterrichts aus dem System ‚professionelle Instrumentalbildung‘“ heraus (ebd., S. 170). Problematische Abbrüche sind aus Sicht von Switlick und Bullerjahn (1999) diejenigen, die daraus resultieren, dass Schüler/innen die Motivation zum Musizieren durch den Unterricht selbst genommen wird (ebd., S. 171). Vor dem Hintergrund möglicher musikalischer Betätigungsfelder nach einer Abmeldung vom Instrumentalunterricht wird vom Verband deutscher Musikschulen (2013) im Jahresbericht für 2012 ein direkter Zusammenhang zwischen diesen und dem Terminus *Abbrecher/in* hergestellt, wobei jene Bezeichnung auch hier als nicht angemessen beschrieben wird:

„Wenn auch nur relativ wenige Schüler bis zur Volljährigkeit (Sekundarstufe II) an den Musikschulen bleiben, sind deswegen die anderen nicht als ‚Abbrecher‘ zu bezeichnen: Der Ausbildungsweg durch die Musikschule kann jederzeit auf dem erreichten Stand verlassen werden, um dann in Schulorchestern, Musikvereinen, Chören, Spielgruppen usw. auch ohne weiteren Instrumentalunterricht musizieren zu können.“ (S. 190)

Herold (2007) erweitert das Begriffsspektrum außerdem noch um den *Umbruch*,

„denn oft beinhaltet der Abbruch der einen Sache einen Aufbruch in eine neue; Ende und Anfang, Altes und Neues, Verlust und Neugewinn gehen dabei Hand in Hand.“ (S. 53)

Basierend auf den Resultaten ihrer Studie, die zeigen, dass Abbrüche in der Regel nicht abrupt geschehen, sondern aus einem erkennbaren, allmählichen Prozess resultieren, spricht sie außerdem – je nach Fall – von *Ausstieg*, *Aufgabe* oder *Rückgang musikalischer Aktivitäten* (vgl. ebd.). Bei Busch und Kranefeld (2013) ist von *Ausscheiden* die Rede, wobei ihre Studie im Kontext der anderen hier dargestellten Befunde einen Sonderfall darstellt: In der Untersuchung geht es nicht generell um den Abbruch von Instrumentalunterricht, sondern explizit um das Ausscheiden aus dem Programm *Jedem Kind ein Instrument* (JeKi).

Eine sowohl im englisch- als auch deutschsprachigen Diskurs etablierte Bezeichnung ist *[instrumental] Dropout*. Diese bezieht sich in der Regel auf den Abbruch von Instrumentalunterricht und entspricht Herold (2007) zufolge dem Terminus *Lernabbruch* (vgl. S. 53). Aufgrund mehrerer Möglichkeiten der wörtlichen Übersetzung – z. B. „Ausbrechen, Herausfallen, Beenden, Abbrechen“ (Duden, 2016) – lässt sich eine äquivalente Bedeutung zu *Lernabbruch* jedoch nicht für die Gesamtheit der entsprechenden Studien feststellen. Eine exakte Begriffsbestimmung ist nur im Kontext einer spezifischen Studie möglich. Die geringe Trennschärfe des Begriffs weist m. E. darauf hin, dass dieser nicht so stark wertend ist wie beispielsweise *Failure* oder auch die im Deutschen verwendeten Termini *Scheitern* und *Lernabbruch*.

Die überblicksartige Darstellung der im Fachdiskurs verwendeten Begrifflichkeiten zeigt, dass sich die Bewertungen von Abbrüchen teilweise stark unterscheiden. Dies hängt insbesondere damit zusammen, ob eine Abbruchentscheidung mit einer Abwendung vom Unterricht oder einer Aufgabe des Instrumentalspiels, des Musizierens oder des musikalischen Lernens gleichgesetzt wird. In diesem Kontext muss m. E. gefragt werden, ob es überhaupt möglich ist, Unterricht nicht abzubrechen – schließlich ist davon auszugehen, dass niemand seinen einmal begonnenen Instrumentalunterricht bis zum Ende seines Lebens fortsetzt. Dementsprechend melden sich die meisten Instrumentalschüler/innen zu irgendeinem Zeitpunkt vom Unterricht ab. Dieser Aspekt kommt in der Literatur nur im Kontext des Einflussfaktors *Ziel erreicht* zum Tragen (vgl. 2.2.10), wobei der Terminus *Abbruch* hier kaum verwendet wird. Versteht man *Unterrichtsabbruch* generell als Abwendung vom instrumentalen Lernen in institutionellem Rahmen, sind jedoch sämtliche Abmeldungen – ungeachtet der weiteren musikalischen Aktivitäten – als *Abbrüche* einzustufen. Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen bedürfte es einer wertfreien Benennung des Abbruchphänomens. Denn selbst einer ausdrücklich neutralen Verwendung des Terminus *Abbruch* haftet eine negative Konnotation an, was nicht in erster Linie mit dem Bereich des Instrumentalunterrichts zusammenhängt, sondern aus dem alltäglichen Sprachgebrauch resultiert. So werden beispielsweise im Duden folgende Synonyme für *Abbruch* angeführt:

„Abbau, Demontage, Demontierung, Zerlegung, (landschaftlich) Abschlagen, Abriss, Abtragung, Niederreiung, Schleifung, (sterreichisch) Demolierung, (umgangssprachlich) Wegplanierung, Aufgabe, Aufkündigung, Beendigung, Einstellung, Ende, Schluss.“ (Duden, 2016a)

Der Großteil dieser Begrifflichkeiten beschreibt irreversible Sachverhalte, doch gerade hinsichtlich jener Unumkehrbarkeit von Abbrüchen im Bereich des instrumentalen Lernens können – wie bereits angesprochen wurde – keine definitiven Aussagen getroffen werden.

Zugunsten eines differenzierten Umgangs mit dem Abbruchphänomen habe ich für meine Ergebnisse zunächst die Begriffsdifferenzierung von Herold (2007) bernommen. Allerdings hat sich während der Analysen herausgestellt, dass sich diese aufgrund der Flle an Termini nicht konsequent auf meine Daten anwenden lässt, weshalb ich versucht habe, einen übergeordneten Begriff zu finden, mit dem sich das Abbruchphänomen mit all seinen Facetten wertfrei benennen lässt. Im Zuge dessen beschäftigte ich mich auch mit Bezeichnungen, die in anderen Disziplinen verwendet werden, wobei sich gezeigt hat, dass sich die unterschiedlich gearteten Ausprägungen des Abbruchphänomens nicht nur in der Instrumentalpädagogik in einer terminologischen Vielfalt niederschlagen: Kolland (2002) stellt für die Studienabbruchforschung fest, die Auseinandersetzung mit dem Abbruchphänomen scheitere meist schon an dessen Definition (vgl. S. 10). Krger (1987) wiederum attestiert dem Bereich des Leistungssports, dass es „nicht nur eine starke Differenzierung des Phänomens gibt, sondern auch die Sammlung von mutmaßlichen Erklrungshilfen selbst ein Spiegelbild von Vielfalt sind“ (S. 43 f.). Letztlich ist es mir nicht gelungen, den Terminus *Abbruch* zufriedenstellend zu substituieren. Dies ist insbesondere der Tatsache geschuldet, dass der Begriff sowohl auf wissenschaftlicher Ebene als auch in der instrumentalpädagogischen Praxis fest etabliert ist, was es erheblich erleichtert, hinsichtlich des Phänomens zu kommunizieren: Wenngleich sich die Definitionen und die Haltungen bezüglich des Abbruchphänomens unterscheiden, so ist doch zunächst einmal generell klar, worum es geht.

Umso mehr gilt es nun, deutlich zu machen, dass ich im Rahmen meiner Studie explizit den Sachverhalt des *Unterrichtsabbruchs* fokussiere. Angesichts der Annahme, dass es sich bei jeglicher Abmeldung vom Unterricht um eine Art des Abbruchs handelt, umfasst dieser einerseits die gänzliche Abwendung vom Unterricht, andererseits den Abbruch eines Unterrichtsverhältnisses, der kein Verlassen des institutionellen Instrumentallernens zur Folge hat. Dies ist beim Aspekt des *Lehrer/innenwechsels* der Fall, der im Rahmen der Dropout-Forschung von mehreren Autor/innen als relevant erachtet wird (vgl. Bastian, 1991, S. 103 f.; Sonderegger, 1996, S. 63 f.; McPherson et al., 2012, S. 6). Die unterschiedlichen Werturteile im Hinblick auf Abbrüche, auf die bereits hingewiesen wurde, zeigen sich auch im Rahmen der Gründe, die einem Wechsel der Lehrkraft zugrunde liegen können: So könnte dieser einerseits aus einem als unbefriedigend empfundenen Lehrer-Schüler-Verhältnis resultieren. Das Fortsetzen des Unterrichts bei einer anderen Lehrerin bzw. einem anderen Lehrer würde somit zur Motivationssteigerung von Lernenden beitragen (vgl. Sonderegger, 1996, S. 63 f.). Andererseits resultiert ein Lehrer/innenwechsel nicht in jedem Fall aus einem empfundenen Defizit (Bastian, 1991, S. 103; Ernst, 2008, S. 33). Insbesondere ambitionierte Schüler/innen wechseln, so Ernst (2008), nicht selten gezielt zu einer anderen Lehrkraft, um beispielsweise spezifische Repertoirekenntnisse zu vertiefen, einer bestimmten Klasse anzugehören oder um auf Wettbewerbe und Aufnahmeprüfungen an Musikuniversitäten vorbereitet zu werden (vgl. S. 33). Neben dem Lehrer/innenwechsel, bei dem das bisher erlernte Instrument bei der neuen Lehrkraft weiter gespielt wird, kann ein Unterrichtsverhältnis auch im Zuge eines *Instrumentenwechsels* beendet werden. Hier handelt es sich ebenfalls um einen Wechsel der Lehrkraft, dieser resultiert wahrscheinlich jedoch nicht etwa aus der Unzufriedenheit mit dem Unterricht oder aus dem Bestreben, sich auf dem bisher gespielten Instrument weiterzuentwickeln. Aufgrund der im Vordergrund stehenden Motivation, ein neues Instrument zu erlernen, handelt es sich bei Instrumentenwechsel um einen weiteren Aspekt der Binnendifferenzierung von Unterrichtsabbruch. Auch wenn im Kontext meiner Studie teilweise nur von *Abbruch* die Rede ist, ist stets *Unterrichtsabbruch* im Sinne einer Abmeldung vom Unterricht gemeint. Dabei sei ausdrücklich auf eine wertfreie Begriffsverwendung verwiesen.

Methodenwahl

Die vorliegende Studie wurde nach den Prinzipien der Grounded Theory Methodologie durchgeführt. Die Entscheidung für dieses explorative Vorgehen trägt der Tatsache Rechnung, dass die Perspektiven von Klavierlehrkräften im Kontext der Dropout-Forschung bisher nicht untersucht wurden (vgl. Flick, Kardoff & Steinke, 2009, S. 25; Mey & Mruck, 2009, S. 100). Um einen Beitrag zur Schließung jenes Forschungsdesiderats zu leisten, steht die Auseinandersetzung mit subjektiven Konzepten der Interviewpartner/innen im Zentrum meiner Studie. Diesem Fokus entsprechend wird *Unterrichtsabbruch* nicht als kontingentes Phänomen interpersoneller Beziehungen untersucht, vielmehr gilt es, dessen Bedeutung für Klavierlehrkräfte zu beleuchten. Im Rahmen meiner Studie habe ich mit neun Klavierlehrer/innen Leitfadeninterviews zur Abbruchthematik geführt.

Forschungsfrage

Im Sinne der Grounded Theory Methodologie stand am Beginn meiner Studie keine Theorie, die es zu verifizieren oder falsifizieren galt, sondern ein Untersuchungsbereich. Dementsprechend habe ich auch die zu beantwortende Fragestellung – in beständiger Interaktion mit den Daten – im Laufe des Forschungsprozesses sukzessive modifiziert, differenziert, neu ausgerichtet und zunehmend spezifiziert (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 8; Breuer, 2010, S. 54 f.). Kelle und Kluge (2010) beschreiben diesen Prozess wie folgt:

„Um die Wissensbestände und Deutungsmuster der Akteure zu rekonstruieren, können sich ForscherInnen, anders als es viele quantitative Methodenlehrbücher empfehlen, dem empirischen Feld nicht mit solchen präzise operationalisierten Hypothesen nähern, die durch eine Konfrontation mit Daten empirisch geprüft und ggf. falsifiziert werden können. Am Anfang eines qualitativen Forschungsprozesses steht vielmehr die Erhebung relativ unstrukturierter verbalen Datenmaterials in Form von Feldprotokollen oder Interviewtranskripten. Anhand diesen Materials werden dann Schritt für Schritt jene Sinnstrukturen rekonstruiert, die die untersuchte soziale Lebenswelt (mit)konstituieren.“
(S. 17)

Im Laufe des Analyseprozesses hat sich schließlich folgende Fragestellung als zentral für meine Studie herausgestellt:

Welcher Umgang mit Unterrichtsabbrüchen lässt sich bei Klavierlehrkräften feststellen und wovon hängt dieser ab?

Ziele

Dem Forschungsstil der Grounded Theory Methodologie entsprechend, war das primäre Ziel meiner Untersuchung, eine gegenstandsbezogene Theorie zu generieren, die der Beantwortung der gerade angeführten Forschungsfrage dient (vgl. Mey & Mruck, 2009, S. 100 f.). Dabei strebte ich an, eine bereichsbezogene Theorie zu entwickeln – eine Theorie also, die sich explizit auf den Umgang von Klavierlehrer/innen mit Unterrichtsabbrüchen bezieht (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 146; Breuer, 2010, S. 108). Inwiefern sich meine Ergebnisse möglicherweise auf andere Bereiche des institutionellen instrumentalen oder auch vokalen Lernens übertragen lassen, wird in Abschnitt 7.1 reflektiert. Weiterhin entwickelte sich im Laufe der Konturierung meiner Ergebnisse das Ziel, auf Basis meiner Theorie Implikationen für den Bereich der Instrumentalpädagogik zu formulieren, was sich letztlich als möglich herausgestellt hat (vgl. 7.2).

Aufbau

Zunächst werden die für die vorliegende Arbeit relevanten theoretischen Grundlagen erörtert, wobei sowohl wissenschaftliche Befunde als auch didaktische Publikationen berücksichtigt werden.

Im *zweiten Kapitel* werden verschiedene Aspekte der instrumentalpädagogischen Dropout-Forschung dargestellt: Um das Abbruchphänomen quantitativ einzuordnen, werden zunächst sowohl das Abbruchalter als auch die ermittelten Abbruchquoten erläutert (2.1). Basierend auf dem Ausgangspunkt meiner Arbeit, werden dann die von verschiedenen Autor/innen untersuchten Einflussfaktoren dargestellt (2.2). Anknüpfend an die Ausführungen zur Begriffsbestimmung stehen anschließend Befunde zu den instrumentalen bzw. den musikalischen Aktivitäten nach einer Abbruchentscheidung im Mittelpunkt (2.3).

In der ersten Hälfte des *dritten Kapitels* wird der Professionalisierungsprozess des Berufs *Instrumentallehrkraft* nachgezeichnet (3.1). Da die Entwicklung des Klavierlehrer/innenberufs einen Teilbereich der generellen Entwicklung des Berufs *Instrumentallehrkraft* darstellt, ist hier stets von *Instrumentalpädagogik* bzw. *Instrumentallehrkraft* die Rede. Auf explizit den Klavierunterricht betreffende Aspekte weise ich ggf. hin. Die zweite Hälfte des Kapitels ist spezifisch auf den Bereich des Klavierunterrichts ausgerichtet – im Fokus stehen inhaltliche Entwicklungen desselben (3.2). Die Ausführungen in diesem Kapitel basieren einerseits auf der aktuellen Arbeitsmarktsituation von Instrumentallehrkräften, andererseits auf dem Spannungsfeld zwischen großer Beliebtheit und starker Kritik, indem sich der Klavierunterricht befindet. Da die Wurzeln dieser beiden Aspekte – zumindest teilweise – in vergangenen Jahrhunderten zu suchen sind, wird deren Entwicklung vom 17. Jahrhundert bis heute erörtert. Da der Professionalisierungsprozess und die Entwicklung des Klavierlernens miteinander in Wechselwirkung stehen, können diese streng genommen nicht getrennt voneinander erläutert werden. Zugunsten der Übersichtlichkeit habe ich mich dennoch für eine solche Darstellung entschieden. Um die enge inhaltliche Verzahnung der beiden Abschnitte 3.1 und 3.2 beim Lesen nachvollziehen zu können, gestaltet sich deren Aufbau größtenteils analog.

Das *vierte Kapitel* fokussiert sowohl didaktische als auch psychologische Komponenten von Instrumentalunterricht. Da sich für die von mir entwickelte Theorie die allgemeinbildenden und fachlichen Ziele von Unterricht als relevant erwiesen haben, werden diese näher erläutert (4.1). Die darauffolgenden Ausführungen beziehen sich auf die Relevanz einer als positiv empfundenen Lehrer-Schüler-Beziehung sowie ferner auch auf die Bedeutung eines als positiv erachteten Verhältnisses zwischen Lehrenden und Eltern: Diese gelten als Grundlage für erfolgreichen Instrumentalunterricht (4.2). Im Anschluss daran wird die Funktion von Kommunikation als beziehungsbildendem Medium anhand der Kommunikationstheorien von Watzlawick, Beavin und Jackson sowie Schulz von Thun skizziert (4.3).

Nach der Darlegung der theoretischen Grundlagen der vorliegenden Arbeit, steht die von mir durchgeführte qualitative Studie im Zentrum der folgenden Kapitel.

Im *fünften Kapitel* lege ich mein methodisches Vorgehen nach den Prinzipien der Grounded Theory Methodologie dar. Dabei gehe ich zunächst auf die Datenanalyse ein (5.1), und erläutere dann den Umgang mit theoretischem (Vor-)Wissen (5.2), die Durchführung meiner Interviews (5.3), die Transkription dieser Interviews (5.4) sowie die Zusammensetzung meiner Stichprobe (5.5).

Im *sechsten Kapitel* werden die Ergebnisse meiner qualitativen Studie präsentiert, wobei die folgenden Aspekte relevant sind: Die Bedeutung, die meine Proband/innen dem Phänomen *Unterrichtsabbruch* beimessen (6.1), die Zielorientierungen der Lehrenden (6.2), die Differenzierung der Wahrnehmung von Abbrüchen als Prozess oder Ereignis (6.3), die von meinen Interviewpartner/innen an- und ausgeführten Einflussfaktoren (6.4) sowie der Aspekt der Abbruchprävention (6.5). Schließlich wird die Theorie zum Umgang von Klavierlehrkräften mit Unterrichtsabbrüchen formuliert (6.6).

Im *siebten Kapitel* wird zunächst die im Rahmen der vorliegenden Arbeit entwickelte Theorie im Hinblick auf ihre Reichweite reflektiert (7.1). Daran anschließend gilt es, theorierelevante Aspekte im Kontext der Fachdiskussion zu beleuchten sowie Implikationen für den Bereich der Instrumentalpädagogik auszuführen (7.2).

2 Aspekte der instrumentalpädagogischen Dropout-Forschung

2.1 Abbruchalter und Abbruchquoten

Sämtliche Autor/innen sind sich einig, dass der Großteil der Abbrüche von Instrumentalunterricht im Laufe der Pubertät – mit Eintritt ins Erwachsenenalter bzw. dem Übergang in die Berufsausbildungsphase – stattfindet (Herold, 2007, S. 50). Dies zeigen weiterhin auch Statistiken der österreichischen Musikschulwerke sowie des Verbands deutscher Musikschulen zur Altersverteilung der Instrumentalschüler/innen: So machte an deutschen Musikschulen beispielsweise in den Jahren 2004 bis 2011 die Altersgruppe von zehn bis 14 Jahren 30,59 % bis 31,38 % des Schüler/innengesamts aus, während nur noch 11,56 % bis 13,60 % der 15- bis 18-Jährigen den Musikschulunterricht besuchten (vgl. Dartsch, 2012, S. 10). An österreichischen Musikschulen verhält sich die Altersverteilung ähnlich: Während die Kinder im Pflichtschulalter in den Musikschulen am stärksten vertreten sind, machen die Schüler/innen zwischen 15 und 18 Jahren dort die kleinste Gruppe aus (vgl. z. B. Amt der Steiermärkischen Landesregierung, 2012, S. 37). Die Befunde von Switlick und Bullerjahn (1999) weisen darüber hinaus auf geschlechtsspezifische Unterschiede bezüglich des Abbruchalters hin: Die von ihnen befragten Mädchen beendeten ihren Unterricht durchschnittlich im Alter von 16 Jahren, während dies bei den befragten Jungen im Durchschnitt mit 18 Jahren der Fall war (S. 172 f.). Ein weiteres Abmeldemaximum stellte Sonderegger (1996) bei zehn- und elfjährigen Instrumentalschüler/innen fest. Dies sieht der Autor v. a. im Übertritt von der Volksschule in eine weiterführende Schulform begründet, der einen Wechsel von Bezugspersonen sowie eine Umstellung auf neue Lernsituationen mit sich bringt (vgl. S. 28).

Hinsichtlich der ermittelten Abbruchquoten bestehen einige Differenzen: So beendeten nach Sonderegger (1996) am Ende des Schuljahres 1988/1989 im Bundesland Vorarlberg ca. 18 % bis 30 % der Schüler/innen an Musikschulen ihren Instrumentalunterricht (vgl. S. 220). Von den von Hallam (1998) untersuchten Lernenden haben 23 % ihren Unterricht abgebrochen, im Rahmen der Untersuchung von Klinedinst (1991) waren es 24% (vgl. S. 233). Dass Scheuer (1988) eine deutlich höhere Zahl an Abbrecher/innen, nämlich circa 37 %, ermittelt hat (vgl. S. 92), dürfte seinem auf dreizehn- bis fünfzehnjährige Lernende gerichteten Fokus geschuldet sein. Der Autor untersuchte explizit Ju-

gendliche im Pubertätsalter, und – wie gerade verdeutlicht – sind in dieser Altersgruppe die meisten Abbrüche von Instrumentalunterricht zu verzeichnen.

2.2 Einflussfaktoren

Die im Rahmen verschiedener Untersuchungen ermittelten Einflussfaktoren sind in der nachfolgenden Darstellung nach inhaltlichen Gesichtspunkten zusammengefasst. Insbesondere vor dem Hintergrund der Komplexität des Abbruchphänomens (vgl. 1) werden die Faktoren im Folgenden mit wertfreien Termini benannt, was bedeutet, dass einige der im Fachdiskurs präsenten Bezeichnungen nicht übernommen werden. So veränderte ich beispielsweise *Motivationsmangel* bzw. *-verlust* (z. B. Switlick & Bullerjahn, 1999, S. 175) in *motivationale Gründe*, *Kritik am Unterricht* (z. B. Switlick & Bullerjahn, 1999, S. 178) in *unterrichtsbezogene Gründe*, *falsches Instrument* (z. B. Switlick & Bullerjahn, 1999, S. 183) in *instrumentbezogene Gründe* u. ä. Die wertneutralen Benennungen ermöglichen zudem eine Gegenüberstellung der im Rahmen bisheriger Studien ermittelten Einflussfaktoren auf der einen sowie den von meinen Proband/innen ausgeführten Faktoren auf der anderen Seite (vgl. 2.2 & 6.4). Wie bereits in Kapitel 1 thematisiert wurde, sind sich sämtliche Autor/innen einig, dass Abbrüche von Instrumentalunterricht in der Regel aus einer Kombination verschiedener Einflussfaktoren resultieren. Zugunsten der Übersichtlichkeit stelle ich die Einflussfaktoren trotz ihrer vielfältigen Korrelationen im Folgenden einzeln dar, und weise an den entsprechenden Stellen auf wichtige bestehende Interdependenzen hin.

Auch im Rahmen der empirischen Forschung zum musikpädagogischen Programm *Jedem Kind ein Instrument* (JeKI) wurden Faktoren untersucht, die zu Unterrichtsabbrüchen führen. Allerdings unterscheiden sich die Rahmenbedingungen des JeKI-Unterrichts von jenen des Instrumentalunterrichts an Musikschulen und bei privaten Lehrkräften sowie denen der instrumentalen/musikalischen Programme, die von anderen Autor/innen untersucht wurden: Während der JeKi-Unterricht im ersten Schuljahr verpflichtend sowie kostenfrei ist, ist dieser im zweiten Jahr freiwillig sowie kostenpflichtig (vgl. Busch, Dücker & Kranefeld, 2012, S. 213 f.). Aufgrund der „speziellen Unterrichtssituation“ (ebd., S. 216) bei JeKI fließen die Befunde der diesbezüglichen Dropout-Forschung nicht in die nachfolgenden Ausführungen ein.

2.2.1 Motivationale Gründe

Von etlichen Forscher/innen wurden *motivationale Gründe* als Einflussfaktor angegeben (Scheuer, 1988, S. 93 & S. 230; Grimmer, 1991, S. 125; Jünger et al., 1994, S. 8; Sonderegger, 1996, S. 221; Switlick & Bullerjahn, 1999, S. 175 f.), im Rahmen der Untersuchungen von Switlick und Bullerjahn (1999) wurde dieser am Häufigsten genannt (vgl. S. 175). Die erhobenen Aussagen zu den *motivationalen Gründen* beziehen sich auf die mangelnde bzw. sich verringernde Lust von Schüler/innen am Instrumentalspiel, was jedoch keinen Aufschluss über die expliziten Gründe, die zu einem Unterrichtsabbruch führen, gibt. Hier würde, so Herold (2007), lediglich die „Oberfläche komplexer psychologischer und lebensgeschichtlicher Prozesse“ sichtbar (S. 12). Dass *motivationale Gründe* in erster Linie aus anderen Einflussfaktoren resultieren, zeigt sich daran, dass diese vielfach mit weiteren Faktoren korrelieren. Die *motivationalen Gründe* weisen – in unterschiedlichem Ausmaß – Korrelationen mit allen, im Folgenden erläuterten Einflussfaktoren auf.

Switlick und Bullerjahn (1999) zufolge sind *motivationale Gründe* insbesondere bei jüngeren Lernenden von Bedeutung, was den Autorinnen zufolge daran liegen könnte, dass jüngere Schüler/innen eine niedrigere Frustrationstoleranz haben als ältere und sich daher leichter demotivieren ließen (vgl. S. 186). Weiterhin haben die Autorinnen festgestellt, dass der hier beschriebene Einflussfaktor häufiger von weiblichen als von männlichen Proband/innen angeführt wird (vgl. ebd., S. 184 f.).

2.2.2 Unterrichtsbezogene Gründe

Im Rahmen der Erläuterungen zum Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit wurde die Relevanz des Einflussfaktors *unterrichtsbezogene Gründe* bereits angesprochen. Dieser wurde von den von Sonderegger (1996) befragten Schüler/innen am zweithäufigsten genannt (vgl. S. 221), bei Switlick und Bullerjahn (1999) stehen die *unterrichtsbezogenen Gründe* an dritter Stelle (vgl. S. 187).

Ein großer Teil der *unterrichtsbezogenen Gründe* bezieht sich auf nicht deckungsgleiche Leistungsvorstellungen von Schüler/innen und Lehrenden. Das bedeutet, dass die Anpassung von Lerngegenständen sowie die verwendeten Methoden an die individuel-

len Voraussetzungen der Lernenden von diesen als nicht angemessen empfunden werden (vgl. Grimmer, 1991, S. 162 f.; Sonderegger, 1996, S. 97). Häufig geäußerte Kritik betrifft die Auswahl des Repertoires: Einerseits würden die gespielten Stücke nicht selten als zu einseitig und nicht altersgemäß erachtet, was sich – zwar nicht ausschließlich, aber doch in besonderem Maße – auf klassische Stücke beziehe (vgl. Bastian, 1991, S. 105; Sonderegger, 1996, S. 97; Switlick & Bullerjahn, 1999, S. 179; Herold, 2007, S. 108). Andererseits würden die Konzentration auf technische Aspekte sowie ein inadäquater Schwierigkeitsgrad von Stücken kritisiert (vgl. Sonderegger, 1996, S. 97; Switlick & Bullerjahn, 1999, S. 180). Eine unangemessene Anpassung von Unterrichtsinhalten würde weiterhin in den Fällen bemängelt, in denen sich Schüler/innen einen tiefgründigeren und fordernderen Unterricht wünschten: So umfassen die Befunde von Grimmer (1991) einen oberflächlichen Umgang mit der Musik und dem Instrument (vgl. 162 f.), Bastian (1991) wiederum ermittelte die mangelnde Qualifikation der Lehrkraft im technischen Bereich sowie auf interpretatorischer Ebene als Kritikpunkte (vgl. S. 105).

Im Rahmen der *unterrichtsbezogenen Gründe* werden zudem auch einige Aspekte angeführt, die sich konkret auf den instrumentalen Gruppenunterricht beziehen. Die diesbezüglich angebrachte Kritik basiere, so nehmen Switlick und Bullerjahn (1999) an, auf Schwierigkeiten, die aus einer hinsichtlich Niveau und Alter inhomogenen Gruppenzusammensetzung resultieren. Die Folge seien Über- bzw. Unterforderung im Unterricht (vgl. S. 180). Die von McPherson et al. (2012) untersuchten Schüler/innen, die ihren Unterricht beendeten, erhielten weit mehr Gruppen- als Einzelstunden. Zudem hatten sie verhältnismäßig viele Lehrer/innenwechsel zu verzeichnen (S. 6). Weitere ermittelte Aspekte, die aber selten genannt wurden, sind beispielsweise fehlende Musiziermöglichkeiten in Ensembles, Schwierigkeiten im Orchester sowie keine Lust auf Vorspiele (vgl. Switlick & Bullerjahn, 1999, S. 178 f.).

Weiterhin spielt im Kontext der *unterrichtsbezogenen Gründe* eine von Lernenden *als unbefriedigend empfundene Lehrer-Schüler-Beziehung* eine bedeutende Rolle (vgl. Bastian, 1991, S. 103 f.; Klinedinst, 1991, S. 233; Sonderegger, 1996, S. 97; Switlick & Bullerjahn, 1999, S. 178). Die Unzufriedenheit, die sich unmittelbar auf die Person der Lehrer/in bezieht, äußere sich, so Grimmer (1991), in erster Linie darin, dass Schüler/innen das Interesse von Lehrer/innen an ihren musikalischen Bedürfnissen

vermissen. Im Rahmen der von der Autorin durchgeführten Studie wurden konkret mangelnde Gesprächsgelegenheiten, das Fehlen aufmunternder Worte, Double-Bind-Situationen und pathologische Persönlichkeitsstrukturen genannt (vgl. S. 162 f.). Weitere Kritikpunkte, die das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden betreffen, sind Ärger und Ungeduld von Lehrer/innen und Direktor/innen, Strenge, Ehrgeiz von Lehrenden, die Überbewertung von Fehlern sowie mangelndes Verständnis für Motivationsprobleme (vgl. Switlick & Bullerjahn, 1999, S. 180). Switlick und Bullerjahn (1999) berichten überdies von sexueller Belästigung durch Lehrkräfte (vgl. S. 179), und bei Sonderegger (1996) wird ein Fall geschildert, in dem der Unterricht beendet wurde, weil eine Lehrkraft eine Schülerin nicht mehr unterrichten wollte (vgl. S. 97).

Es wurde festgestellt, dass Mädchen sehr viel häufiger die Bedeutung emotionaler Faktoren in der Lehrer-Schüler-Beziehung für einen Unterrichtsabbruch anführen als Jungen (vgl. Bastian, 1991, S. 107; Switlick & Bullerjahn, 1999, S. 185 f.), was jedoch mit „Gefühlsduselei [...] nicht das Geringste zu tun“ habe (Bastian, 1991, S. 107). Vielmehr seien Mädchen besonders kritisch, wenn sie den Eindruck haben, in ihrem Instrumentalunterricht keine Fortschritte mehr zu machen (ebd.). Im Gegensatz zu den Mädchen, die v. a. persönliche Defizite benennen würden, beklagten Jungen eher die mangelnde fachliche Kompetenz ihrer Lehrkraft sowie im Unterricht ausgeübten Druck (vgl. Switlick & Bullerjahn, 1999, S. 185).

Wie gerade dargelegt, beziehen sich die zu den *unterrichtsbezogenen Gründen* gehörenden Kritikpunkte sowohl auf fachliche Aspekte des Unterrichts als auch auf die Person der Lehrkraft. Da die Lehrenden für die Unterrichtsgestaltung verantwortlich zeichnen, ist eine klare Trennung zwischen fachlicher und persönlicher Ebene jedoch kaum möglich. Dies wird u.a. explizit von Switlick und Bullerjahn (1999) angesprochen (S. 178 f.), und lässt sich auch auf die weiteren angeführten Befunde übertragen. Während es einige Aspekte gibt, die ausschließlich dem zwischenmenschlichen Verhältnis zugeschrieben werden können (z. B. sexuelle Belästigung), ist eine Betrachtung von fachlichen Komponenten ohne Einbezug der Lehrendenpersönlichkeit nicht möglich. So stellte etwa Bastian (1991) fest, dass ca. 50 % der von ihm befragten Schüler/innen ihren Lehrer/innenwechsel auf Kritik an der früheren Lehrkraft zurückführen (S. 105). Der Autor weist auf die Verbindung von fachlichen und persönlichen Aspekten hin:

„Im Unterrichtsalltag dürfte letztlich ein ganzes Bündel von Gründen die Entscheidung für einen neuen Lehrer vorantreiben. Zu den musikalisch-interpretatorischen Problemen kommen zwangsläufig die menschlichen, zu den technischen die emotionalen Barrieren. Sollte die Bewunderung für den Lehrer nachlassen, wenn dieser merklich an seine Qualifikationsgrenzen stößt, tritt Autoritätsverlust ein und sind keine Fortschritte mehr spürbar.“ (ebd., S. 103)

Weiterhin zeigt auch die Annahme von Herold (2007), die an der Lehrkraft geübte Kritik würde zumindest teilweise mit einem Generationenkonflikt zusammenhängen, die enge Verknüpfung fachlicher und persönlicher Komponenten auf – die Kritik am gespielten Genre wird zur Kritik am Lehrer bzw. an der Lehrerin.

„Die Lehrer, die hier überwiegend klassischen Unterricht erteilen, stehen für die Musik und die Generation, von der sich die Heranwachsenden zunächst einmal distanzieren wollen, um eine Eigenständigkeit zu erlangen.“ (S. 110)

Nach Switlick und Bullerjahn (1999) ist der Einflussfaktor *unterrichtsbezogene Gründe* v. a. bei jüngeren Schüler/innen relevant, was darin begründet sein könnte, dass ältere Lernende stärker in die Unterrichtsgestaltung einbezogen und von Lehrkräften ernster genommen würden (vgl. 186). Zudem würden diese, so die Autorinnen, dem Abbruch vermutlich einen Lehrerwechsel vorziehen, wenn sie mit dem Unterricht unzufrieden seien (vgl. ebd.). Neben der Korrelation des Einflussfaktors *unterrichtsbezogene Gründe* mit *motivationalen Gründen* wurden Interdependenzen mit *zeitbezogenen Gründen* sowie den Faktoren *Veränderung der Lebensumstände* und *übebezogenen Gründen* festgestellt (Sonderegger, 1996, S. 94; Switlick & Bullerjahn, 1999, S. 181.).

2.2.3 Zeitbezogene Gründe

Beim Einflussfaktor *zeitbezogene Gründe* muss zwischen zwei Aspekten unterschieden werden: Es ist dies einerseits der von Sonderegger (1996) als meistgenannt ermittelte Einflussfaktor *Zeitmangel aufgrund schulischer Anforderungen* (vgl. S. 93). Andererseits geht der Aspekt *Zeitmangel aufgrund von Interessenverlagerung*, der v. a. mit *motivationalen* Gründen korreliert, aus verschiedenen Studien als relevant hervor (vgl. Sonderegger, 1996, S. 94; Switlick & Bullerjahn, 1999, S. 181 f.; Herold, 2007, S. 275 f.). Aufgrund der gerade angeführten Korrelation wird vermutet, dass *Zeitmangel aufgrund von Interessenverlagerung* gelegentlich als Ausrede verwendet werde (vgl.

Switlick & Bullerjahn, 1999, S. 181): Die Schüler/innen hätten nicht tatsächlich zu wenig bzw. weniger Zeit, sich ihrem Instrument zu widmen, sondern sie wollten ihre Zeit aufgrund anderer Interessen nicht (mehr) ins Instrumentalspiel investieren. Dieses würde vorrangig von sportlichen Aktivitäten, aber auch von der Betätigung in anderen künstlerischen Bereichen – v. a. Bildende Kunst, Tanz, Theater und Schreiben – abgelöst (vgl. Switlick & Bullerjahn, 1999, S. 182; Herold, 2007, 194 f.). Die zeitbezogenen Gründe korrelieren einerseits mit den *übebezogenen Gründen*, andererseits mit den Faktoren *Veränderung der Lebensumstände* sowie *organisatorischen Gründen* (vgl. Hurley, 1995, S. 51; Sonderegger, 1996, S. 93 f.; Switlick & Bullerjahn, 1999, S. 181).

2.2.4 Selbstkonzeptbezogene Gründe

Der Einflussfaktor *selbstkonzeptbezogene Gründe* bezieht sich auf die Selbsteinschätzung von Schüler/innen, unmusikalisch zu sein. Nach Switlick und Bullerjahn (1999) lässt sich etwa ein Viertel der Abbrüche ihrer Proband/innen auf diese Einstellung sowie weiterhin auf Frustrations- und Misserfolgserlebnisse im Kontext des Unterrichts zurückführen (vgl. S. 182 f.). Die Selbsteinschätzung, unmusikalisch zu sein, basiert mehreren Autorinnen zufolge auf der in unserer Gesellschaft verankerten Haltung, eine angeborene Begabung oder Musikalität entscheide über instrumentalen Erfolg (vgl. Switlick & Bullerjahn, 1999; Herold, 2007, S. 47 f.). Herold (2007) konstatiert diesbezüglich:

„Wer zu musizieren beginnt, wird dieser Leistungsmaßstäbe früher oder später gewahr und findet sich am Fuße einer langen Leiter, deren Spitze zu erklimmen allein den Begabten (hartes Training und eine entsprechende Förderung vorausgesetzt) vorbehalten bleibt. Kindern wird dies vermutlich mit dem Eintritt ins Erwachsenenleben vollends bewusst, weshalb hier die meisten Abbrüche stattfinden. Unbefangenes, lustvolles Musizieren wird angesichts der übermenschlichen Leistungen großer Meister und Könner massiv erschwert.“ (S. 49)

Die gesellschaftlich verankerten Vorstellungen bezüglich musikalischer Rangordnungen spiegeln sich u. a. auch in Wettbewerben wie *Jugend Musiziert* oder *Jugend Jazzt* wider (vgl. Herold, 2007, S. 49). Außerdem würden diese den Schüler/innen von einigen Instrumentallehrkräften einerseits durch ihre Unterrichtsgestaltung, andererseits durch ihr Verhalten gegenüber den Lernenden vermittelt (vgl. Switlick & Bullerjahn, 1999, S. 182). Wenngleich die letztgenannte Annahme nicht bestätigt wurde, so korrelieren die *selbstkonzeptbezogenen Gründe* jedoch nicht nur mit *motivationalen Gründen*, sondern auch mit dem Einflussfaktor *unterrichtsbezogene Gründe* (vgl. Switlick & Bullerjahn, 1999, S. 183). Der Einflussfaktor *selbstkonzeptbezogene Gründe* erweist sich nach Switlick und Bullerjahn (1999) insbesondere bei Schüler/innen, die ein Streichinstrument erlernen, als relevant. Die Gründe hierfür – eventuell verhältnismäßig komplexe spieltechnische Anforderungen, hoher Eigenanspruch u. ä. – sind jedoch nicht geklärt (vgl. S. 187).

2.2.5 Einfluss der Eltern

Die Kritik an den Eltern umfasst zwei einander entgegengesetzte Aspekte: Es sind dies einerseits die *mangelnde elterliche Unterstützung* (vgl. Grimmer, 1991, S. 165; Switlick & Bullerjahn, 1999, S. 184; McPherson et al., 2012, S. 6), andererseits *überzogene Erwartungen* resp. durch die Eltern ausgeübter Druck (vgl. Switlick & Bullerjahn, 1999, S. 184). Jünger et al. (1994) zufolge ist die elterliche Unterstützung insbesondere im Kontext des häuslichen Übens von Bedeutung – sei diese nicht ausreichend vorhanden, würde das Zustandekommen von Unterrichtsabbrüchen begünstigt (vgl. S. 5). Dass im Rahmen der Studie von Switlick und Bullerjahn (1999) mehr männliche als weibliche Proband/innen elterlichen Druck als Abbruchursache angegeben haben, könnte den beiden Autorinnen zufolge daran liegen, dass Jungen Leistungsdruck als belastender empfinden als Mädchen. Möglicherweise hätten Erziehungspersonen bei Söhnen aber auch eher den Eindruck, zu diesen streng sein zu müssen, als bei Töchtern (vgl. S. 185). Der Faktor *Einfluss der Eltern* spiele in erster Linie bei jüngeren Schüler/innen und dementsprechend bei Instrumenten, die in verhältnismäßig frühem Alter begonnen werden (v. a. Holzblasinstrumente), eine Rolle (vgl. Switlick & Bullerjahn, 1999, S. 186).

2.2.6 *Instrumentbezogene Gründe*

Der Einflussfaktor *instrumentbezogene Gründe* bezieht sich in erster Linie darauf, dass sich Schüler/innen zu dem von ihnen gespielten Instrument nicht oder nicht genügend hingezogen fühlen, um ihren Unterricht weiterzuverfolgen. Der Aufbau einer individuellen Beziehung zum Instrument gilt u. a. dann als maßgeblich eingeschränkt, wenn Lernende in Bezug auf ihre Instrumentenwahl keine eigenständige Entscheidung treffen können (vgl. Jünger et al., 1994, S. 7; Sonderegger, 1996, S. 60). Jünger et al. (1994) machen diesbezüglich deutlich:

„Im konkreten Fall sehen wir eine Identifikation mit dem Instrument als gefährdet, wenn der Schüler nicht in hohem Maße an der Entscheidung beteiligt ist, welches Instrument gelernt werden soll. Die vorliegenden Daten ergaben hochsignifikante Unterschiede zwischen den Gruppen, wenn gegenübergestellt wurde, ob die Entscheidung allein gefällt bzw. von einem Erwachsenen beeinflusst wurde.“ (S. 7)

Diesem Aspekt trägt die von Switlick und Bullerjahn (1999) festgestellte Korrelation des Einflussfaktors *instrumentbezogene Gründe* mit dem *Einfluss der Eltern* Rechnung: Diese verdeutliche, dass das erlernte Instrument oft von vornherein nicht das von den Schüler/innen gewünschte sei. Vielmehr würde dieses, so die Autorinnen, von den Eltern ausgewählt (vgl. S. 183). Switlick und Bullerjahn (1999) zufolge ist der hier beschriebene Einflussfaktor einerseits v. a. bei jüngeren Lernenden und damit insbesondere – wie auch beim *Einfluss der Eltern* – bei Instrumenten relevant, die relativ früh begonnen werden: Während primär Tasteninstrumente (Orgel, Akkordeon, Keyboard, E-Orgel), Holzblasinstrumente, Blockflöte und Gitarre als nicht befriedigend empfunden würden, spielten *instrumentbezogene Gründe* im Zusammenhang mit Zupf-, Blechblas- und Schlaginstrumenten sowie Gesang keine nennenswerte Rolle (vgl. S. 187).

2.2.7 Übebezogene Gründe

Der Einflussfaktor *übebezogene Gründe* geht aus verschiedenen Befunden als ein relevanter hervor (vgl. Jünger et al., 1994, S. 5 f.; Sloboda et al., 1996, S. 287; Hallam, 1998, S. 126 f.; Herold, 2007, S. 153; McPherson, 2012, S. 192) und ist ein „ausgesprochener Kombinationsgrund“ (Sonderegger, 1996, S. 94). Korrelationen wurden sowohl mit *zeitbezogenen Gründen* als auch mit dem *Einfluss der Eltern* und *unterrichtsbezogenen Gründen* festgestellt (vgl. ebd.; Switlick & Bullerjahn, 1999). In Bezug auf den letztgenannten Faktor verdeutlichen Switlick und Bullerjahn (1999), dass die Übemotivation von Schüler/innen abnehme, wenn Lehrkräfte deren individuelle Wünsche nicht berücksichtigten (vgl. S. 179). Jünger et al. (1994) zufolge sind im Kontext des Übens einerseits dessen zeitlicher Umfang, andererseits die häusliche Übesituation bedeutsam. So übten die von den Autoren untersuchten Schüler/innen der Abbrecher/innengruppe im Gegensatz zu jenen, die der ‚erfolgreichen‘ Kontrollgruppe angehörten, verhältnismäßig oft im Wohnzimmer. Außerdem habe sich gezeigt, dass die Abbrecher/innen pro Woche deutlich weniger übten als die Schüler/innen, die ihren Unterricht nicht beendet hatten (S. 6 f.). Nach Hallam (1998) sind in erster Linie die persönliche Übeintention der Schüler/innen („the child’s own intention to practice“) sowie deren generelle Haltung gegenüber dem Üben („the child’s attitude to practice“) relevant (S. 126). Nach Herold (2007) ist das Üben „ein entscheidender Punkt, an dem sich der Wunsch nach Selbstverwirklichung via Instrumentalspiel zu bewähren hat“ (S. 153). Dies bedeutet, dass insbesondere soziale Aspekte, die sowohl im Unterricht als auch im Zusammenspiel mit anderen Lernenden motivierend wirken, beim häuslichen Üben keine Rolle spielen.

2.2.8 Veränderung der Lebensumstände

Der Einflussfaktor *Veränderung der Lebensumstände* umfasst die Aspekte Pubertät, Ortswechsel, Schule, Abitur, Ausbildung, Studium, private/familiale Veränderungen sowie gesundheitliche Gründe (vgl. Sonderegger, 1996, S. 96; Switlick & Bullerjahn, 1999, S. 177 f.; Herold, 2007, S. 184 f.). Die bedeutendste Rolle spielen pubertätsbedingte Veränderungen, was bereits aus der Darstellung des Abbruchalters hervorgeht (vgl. 2.1). In der Pubertät wird häufig ein Wandel der musikalischen Aktivitäten festgestellt (vgl. Switlick & Bullerjahn, 1999, S. 177; Herold, 2007, S. 51): Während sich

Jugendliche sukzessive von der Wertewelt der Erwachsenen, besonders jener von Eltern und Lehrer/innen, abgrenzen würden, nehme der Einfluss von Peers – auch in Bezug auf musikalische Präferenzen – stark zu (vgl. Switlick & Bullerjahn, 1999, S. 177; Herold, 2007, S. 51). Dementsprechend würden Unterrichtsabbrüche nicht nur durch einen generellen Attraktivitätsverlust des Instrumentalspiels, sondern auch durch mangelndes Interesse von Peers an den musikalischen Aktivitäten Lernender begünstigt (vgl. Sonderegger, 1996, S. 202 f.; Switlick & Bullerjahn, 1999, S. 177; McPherson et al., 2012, S. 192 f.).

2.2.9 Organisatorische Gründe

Der Einflussfaktor *organisatorische Gründe* umfasst einerseits Aspekte, die in direktem Zusammenhang mit dem Unterricht stehen: Es sind dies beispielsweise das Ende einer Arbeitsgemeinschaft oder des Anspruchs auf Instrumentalunterricht im Rahmen des Studiums, die Beendigung des Unterrichts aufgrund sich verändernder Lebensumstände der Lehrkraft sowie zu häufige Lehrer/innenwechsel (vgl. Sonderegger, 1996, S. 99; Switlick & Bullerjahn, 1999, S. 181). Andererseits beziehen sich die *organisatorischen Gründe* auf Sachverhalte, die nur indirekt oder überhaupt nicht mit dem Instrumentalunterricht zusammenhängen. In diesem Kontext werden unzureichende Übereinkünfte sowie kein eigenes Instrument zu besitzen angeführt (vgl. Switlick & Bullerjahn, 1999). Aufgrund der Tatsache, dass die *organisatorischen Gründe* nicht von den Schüler/innen selbst initiiert werden, sprechen Switlick und Bullerjahn (1999) hier von „indirekten“ Abbrüchen (S. 181). Im Kontext des Faktors *organisatorische Gründe* sind weiterhin finanzielle Aspekte von Bedeutung: Diese resultierten einerseits aus finanziellen Problemen, andererseits aus einer negativen Kosten-Nutzen-Rechnung, die auf Motivations- und Erfolgsmangel sowie Interessenverlagerung basiert (vgl. Hurley, 1995, S. 50 f.; Switlick & Bullerjahn, 1999, S. 181). Die *organisatorischen Gründe* korrelieren sowohl mit *motivationalen Gründen* als auch mit *zeitbezogenen Gründen* (vgl. Switlick & Bullerjahn, 1999, S. 176 f.).

2.2.10 *Ziel erreicht*

Der Einflussfaktor *Ziel erreicht* wird einerseits von Schüler/innen angeführt, die im Rahmen ihres Unterrichts eine Beziehung zum Instrument festigen oder ausreichende Kenntnisse zum (gemeinsamen) Musizieren erlangen konnten. Diese haben die Absicht, nach ihrer Abmeldung vom Unterricht weiterhin auf ihrem Instrument aktiv zu sein. Andererseits meinen aber auch diejenigen, das *Ziel erreicht* zu haben, die sich aufgrund von *unterrichtsbezogenen Gründen* dafür entscheiden, sich selbstständig mit ihrem Instrument zu beschäftigen – in der Regel wollten sie lieber spielen statt üben. Wieder andere Lernende stehen vor der Entscheidung, Musik entweder zum Beruf zu machen oder weiterhin als Hobby auszuüben. Einige wechseln wiederum das Instrument oder unterrichten selbst (vgl. Sonderegger, 1996, S. 96; Switlick & Bullerjahn, 1999, S. 183).

Nach Switlick und Bullerjahn (1999) ist der Einflussfaktor *Ziel erreicht* sehr viel häufiger bei Männern und generell bei älteren Schüler/innen relevant. Den Autorinnen zufolge könnte die Überzeugung, im Unterricht ausreichende Fähigkeiten erworben zu haben, aus einer längeren Unterrichtsdauer resultieren, die eine autodidaktische Fortsetzung des Instrumentalspiels ermögliche. Weiterhin gehen sie davon aus, dass Eigenverantwortlichkeit, Selbständigkeit und das Vertrauen in eigene Fähigkeiten mit steigendem Alter zunehmen würden (vgl. S. 185 f.). Neben der Korrelation mit *unterrichtsbezogenen Gründen* wurden auch Interdependenzen des Einflussfaktors *Ziel erreicht* mit *zeitbezogenen Gründen* sowie mit *instrumentbezogenen Gründen* ermittelt (vgl. Sonderegger, 1996, S. 96).

2.3 Musikalische Aktivitäten nach einem Unterrichtsabbruch

Wie in der Einleitung der vorliegenden Arbeit bereits skizziert wurde, kann ein Unterrichtsabbruch nicht pauschal mit einer Abwendung vom Instrumentalspiel, vom Musizieren oder vom musikalischen Lernen gleichgesetzt werden. Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden nun Befunde beleuchtet, die Aufschluss über instrumentale bzw. musikalische Aktivitäten von Schüler/innen nach einem Unterrichtsabbruch geben.

Im Rahmen der Begriffsdifferenzierung in Kapitel 1 sowie der bisherigen Darstellungen in Kapitel 2 ist deutlich geworden, dass auch ein *Lehrer/innenwechsel* als Abbruch zu verstehen ist. Da der Weg des institutionellen Lernens hier nicht verlassen wird, sind die Schüler/innen weiterhin auf ihrem Instrument aktiv (vgl. Sonderegger, 1996, S. 107). Findet ein *Instrumentenwechsel* innerhalb des unterrichtlichen Rahmens statt, so lassen sich bei Schüler/innen auch hier künftig instrumentale Aktivitäten nachweisen. Nach einer *Abmeldung vom Unterricht* gestaltet sich das Ausmaß instrumentaler bzw. musikalischer Betätigung hingegen sehr unterschiedlich: So spielten nur noch 5 % der von Switlick und Bullerjahn (1999) Befragten ihr Instrument zum Zeitpunkt der Untersuchung „regelmäßig“ und 7 % „relativ häufig“. Demgegenüber waren 49 % der Lernenden lediglich „relativ selten“ und 39 % „nie“ auf ihrem Instrument aktiv (vgl. S. 174). Sonderegger (1996) stellte fest, dass von den 564 Lernenden, die er befragte, 134 Schüler/innen ihr Instrument nach der Abmeldung vom Unterricht noch regelmäßig spielten (vgl. S. 107). Verschiedene Autor/innen weisen darauf hin, dass das nach einem Unterrichtsabbruch stattfindende Instrumentalspiel von den einer Abbruchentscheidung zugrunde liegenden Einflussfaktoren abhängt: Switlick und Bullerjahn (1999) zufolge würden die Schüler/innen, deren Abbruch aus dem Faktor *Ziel erreicht* resultiert, ihr Instrument noch regelmäßig spielen, während diejenigen Lernenden, die ihren Unterricht aufgrund von *motivationalen Gründen*, *instrumentbezogenen Gründen* oder *selbstkonzeptbezogenen Gründen* beendeten, nicht mehr auf ihrem Instrument aktiv seien (vgl. S. 188). Der Zusammenhang zwischen den instrumentalen Aktivitäten nach einem Unterrichtsabbruch und den *selbstkonzeptbezogenen Gründen* geht weiterhin auch aus den Befunden von Sonderegger (1996) hervor: Diejenigen Schüler/innen, die sich im Rahmen seiner Untersuchung selbst als musikalisch eingeschätzt hatten, waren überdurchschnittlich in der Gruppe der nach einem Abbruch instrumental aktiven Lernenden vertreten. Die Lernenden mit geringer Selbsteinschätzung spielten ihr Instrument nach

einem Unterrichtsabbruch hingegen selten bis gar nicht (vgl. S. 197). Überdies hat sich gezeigt, dass die instrumentalen Aktivitäten nach einem Unterrichtsabbruch instrumentenabhängige Differenzen aufweisen. So würden die Schüler/innen, die im Unterricht sogenannte ‚Bandinstrumente‘ (Holz-, Blech-, Schlaginstrumente) erlernen, nach Unterrichtsende verhältnismäßig häufig über instrumentale Praxis verfügen, wobei v. a. das gemeinsame Musizieren mit anderen eine bedeutsame Rolle einnimmt (vgl. Sonderegger, 1996, S. 203; Switlick & Bullerjahn, 1999, S. 185). Dass nach einer Abmeldung vom Unterricht insbesondere die ‚Bandinstrumente‘ weiterhin gespielt werden, liege daran, dass die Hinwendung zum informellen Instrumentallernen nach einem Unterrichtsabbruch häufig mit einem gesteigerten Interesse an den Stilen Jazz, Rock und Pop einhergehe (vgl. Herold, 2007, S. 93). Dieses diene, so Herold (2007), der „Befreiung aus den elterlichen Zwängen, als Aufbegehren und Suche nach einem eigenen Weg abseits des elterlichen Einflusses“ (S. 93). Da auch für Sänger/innen und Streicher/innen vielfältige Optionen im Bereich des Ensemblesmusizierens bestehen, seien diese nach einem Unterrichtsabbruch ebenfalls verhältnismäßig aktiv. Diejenigen Instrumente, die nach einem Unterrichtsabbruch wesentlich seltener gespielt werden, seien hingegen klassische Gitarre, Tasteninstrumente, Zither, Querflöte und Blockflöte (vgl. Sonderegger, 1996, S. 203; Switlick & Bullerjahn, 1999, S. 185). Ausgehend von der Tatsache, dass die angeführten ‚Bandinstrumente‘ überwiegend von männlichen Lernenden gespielt werden, lässt sich zumindest teilweise erklären, dass Männer nach einem Unterrichtsabbruch im Durchschnitt musikalisch wesentlich aktiver sind als Frauen (vgl. Switlick & Bullerjahn, 1999, S. 185). Weiterhin hat sich im Rahmen der Untersuchungen von Switlick und Bullerjahn (1999) sowie Herold (2007) gezeigt, dass sich eine längere Unterrichtsdauer positiv auf das Ausmaß instrumentaler Betätigung auswirkt. Diese begünstige einerseits den Aufbau einer individuellen Beziehung zum Instrument, die die Wahrscheinlichkeit erhöhe, nach einem Unterrichtsabbruch instrumental aktiv zu sein. Andererseits biete das im Kontext einer längeren Unterrichtsdauer erreichte höhere Spielniveau mehr Möglichkeiten, auch ohne Unterricht alleine oder gemeinsam mit anderen zu spielen (Switlick & Bullerjahn, 1999, S. 186). Nach Grimmer (1991) ist die Unterrichtsdauer allerdings kein entscheidendes Kriterium für instrumentale Aktivitäten im Anschluss an einen Abbruch. Wichtiger sei es, so die Autorin, dass der Unterricht dazu beitrage, die individuellen Interessen und Bedürfnisse von Lernenden zu befriedigen (vgl. S. 164).

Auch wenn Schüler/innen nach einem Unterrichtsabbruch kein Instrument mehr spielen wollen, so bedeutet dies nicht in jedem Fall eine *Abwendung vom aktiven Musizieren*. So stellt beispielsweise das Chorsingen eine für Lernende bedeutende musikalische Aktivität dar (vgl. Sonderegger, 1996, S. 107; Herold, 2007, S. 169). Nach Herold (2007) liegt dies einerseits in dem dort im Vordergrund stehenden Gemeinschaftserlebnis begründet. Andererseits sei ein „niedrigschwelliger Zugang“ zum Gesang leichter möglich als zum Instrumentalspiel – „ein Bedürfnisaufschub, wie er beim Instrumentallernen oft empfunden wurde (erst üben, dann spielen),“ spiele keine Rolle (S. 169). Ähnliches hat die Autorin in Bezug auf diejenigen Proband/innen festgestellt, die sich im Anschluss an einen Abbruch des Instrumentalunterrichts dem solistischen Gesang widmen: Während im Kontext des instrumentalen Lernens häufig insbesondere technische Aspekte als bedeutsam gelten würden, sei dies beim Singen nicht der Fall (vgl. ebd., S. 159).

Wie bereits in Kapitel 1 verdeutlicht wurde, kann Lernen vor dem Hintergrund eines lebenslangen Lernens generell nie abgebrochen werden. Dass eine Abwendung vom aktiven Musizieren keinen *Abbruch des musikalischen Lernens* bedeutet, zeigen weiterhin auch verschiedene Befunde der instrumentalpädagogischen Dropout-Forschung. In diesem Kontext ist besonders das Hören von Musik bedeutsam, das zu den häufigsten Freizeitbeschäftigungen von Jugendlichen zählt (vgl. Kleinen, 2008, S. 57). Da das Musikhören sowohl die auditive Mustererkennung als auch die Gedächtnisbildung fördere, sei dieses bereits musikalisches Lernen (vgl. Altenmüller, 2007, S. 41). McPherson et al. (2012) weisen darüber hinaus auf eine ganze Bandbreite an Betätigungsfeldern hin, die allesamt das musikalische Lernen unterstützen:

„Our study suggests that more than a binary view of musicality, there are multiple musicalities and unlimited possible fusions of them in the lives that our participants are living. Multiple instruments, multiple music styles, multiple modes of music making from tinkering at home, public performance, dancing and listening, to the performance that, as Sarah argues, we are all capable of heaving in our heads.“ (S. 181)

Im Rahmen von Sondereggers (1996) quantitativer Befragung gaben lediglich sechs Lernende an, sich von musikalischen Aktivitäten distanzieren zu wollen (vgl. S. 107). Dementsprechend blieben, so der Autor, „Musikhören und der Besuch von musikalischen Veranstaltungen oder Konzerten [...] als kleinster gemeinsamer Nenner der Erfolgsrechnung“ (ebd.).

2.4 Zusammenfassung

Im Rahmen der Studien, auf die in den vorigen Ausführungen Bezug genommen wurde, wurden zwei Abmeldehohe festgestellt: Diese betreffen einerseits das Pubertätsalter, andererseits das Alter von etwas zehn bis elf Jahren. Die von verschiedenen Autor/innen ermittelten Abbruchquoten bewegen sich in etwa zwischen 18 % und 30 %.

Einige Befunde zeigen, dass Unterrichtsabbrüche in der Regel aus einer Kombination von Einflussfaktoren resultieren. Bei den ermittelten Faktoren handelt es sich um *motivationale Gründe, unterrichtsbezogene Gründe, zeitbezogene Gründe, selbstkonzeptbezogene Gründe, Einfluss der Eltern, instrumentbezogene Gründe, überbezogene Gründe, Veränderung der Lebensumstände, organisatorische Gründe* sowie *Ziel erreicht*. Am Häufigsten wurden im Rahmen bisheriger Untersuchungen *motivationale Gründe* als Ursache für Unterrichtsabbrüche angeführt. Dass dieser Faktor keine Auskunft über konkrete Abbruchgründe gibt, schlägt sich in den vielfältigen Korrelationen mit den anderen erläuterten Einflussfaktoren nieder. Zu den *unterrichtsbezogenen Gründen*, dessen Relevanz für Lernende den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit bildet (vgl. 1), liegen die umfangreichsten Resultate vor. Die angeführten Kritikpunkte beziehen sich sowohl auf fachliche als auch persönliche Aspekte, wobei diese beiden Ebenen in den meisten Fällen nicht unabhängig voneinander betrachtet werden können.

Verschiedene Autor/innen machen deutlich, dass ein Unterrichtsabbruch nicht generell mit einem Abbruch des Instrumentalspiels, des aktiven Musizierens oder des musikalischen Lernens einhergeht. Während bei einem Lehrer/innenwechsel das Spielen desselben Instrumentes fortgesetzt wird, verlagern sich die Aktivitäten im Zuge eines Instrumentenwechsels auf ein anderes Instrument. Dies kann einerseits innerhalb des unterrichtlichen Rahmens, andererseits nach einer Abmeldung vom Unterricht der Fall sein. Nach einem Unterrichtsabbruch verlagern sich instrumentale Aktivitäten häufig in den Bereich des informellen Lernens. Hierfür ist insbesondere die Möglichkeit bedeutsam, in Ensembles mitwirken zu können. Dementsprechend sind nach einer Abmeldung v. a. Schüler/innen aktiv, die im Unterricht ‚Bandinstrumente‘ oder Streichinstrumente gelernt oder die Gesangsunterricht hatten. Seltener gespielt werden hingegen Tasteninstrumente, klassische Gitarre, Zither, Querflöte und Blockflöte. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass ‚Bandinstrumente‘ häufiger von Männern erlernt werden, gestaltet

sich deren instrumentale Betätigung nach einem Abbruch umfangreicher als jene von Frauen. Darüber hinaus wurde festgestellt, dass in Folge von Unterrichtsabbrüchen, die aus *selbstkonzeptbezogenen Gründen*, *instrumentbezogenen Gründen* und *motivationalen Gründen* resultieren, seltener musiziert wird als nach Abbrüchen, die auf dem Faktor *Ziel erreicht* basieren. In Bezug auf das aktive Musizieren abseits des erlernten Instrumentes hat sich insbesondere das Chorsingen als bedeutsam erwiesen. Ein Abbruch des musikalischen Lernens kann einerseits vor dem Hintergrund eines lebenslangen Lernens, andererseits aufgrund einer Fülle an musikbezogenen Aktivitäten, die Lernprozesse fördern, kaum nachgewiesen werden. Hinsichtlich dessen ob und inwiefern sich die Dauer eines Unterrichtsverhältnisses auf das Ausmaß instrumentaler Aktivitäten nach einer Abmeldung vom Unterricht auswirkt, herrscht im Fachdiskurs Uneinigkeit.

3 Historische und systematische Aspekte von Klavierunterricht

Sowohl die Entwicklung des Instrumentallehrer/innenberufs als auch die des Klavierlernens geht mit den Charakteristika des jeweils aktuellen Musiklebens (spezifische Musizierideale, Anforderungen zeitgenössischer Musik u.a.) einher. Weiterhin stehen diese Entwicklungen in beständiger Wechselwirkung mit sich verändernden gesellschaftlichen Gegebenheiten (vgl. Mahlert, 1997, Sp. 1501 & Sp. 1513 f.; Richter, 1997, Sp. 1018).

3.1 Zur Entwicklung des Berufs *Instrumentallehrkraft*

Vor 1700: Musiker und Lehrer in Personalunion

Ab dem 16. Jahrhundert wirkten Berufsmusiker⁵ primär im Dienst der Kirche, an Fürstenthöfen und in Stadtpfeifereien, wo sowohl die Ausübung und die Produktion von Musik als auch das Erteilen von Musikunterricht miteinander verknüpft waren. Es existierte also keine Trennung zwischen dem Dasein als Musiker und jenem als Lehrer, das Unterrichten glich jedoch tendenziell einer Nebentätigkeit (vgl. Mahlert, 1997, Sp. 1514; vgl. Loritz, 1998, S. 91; Bäuerle-Uhlig, 2003, S. 18). Dementsprechend gab es auch kein dezidiertes Bewusstsein für pädagogische Arbeit, vielmehr war das Prinzip der Meisterlehre vorherrschend – musikalisches Lernen geschah primär durch die Nachahmung des Lehrers (vgl. Merk & Müller, 2016, S. 393). Teilweise gab es bereits vor 1700 privaten Musikunterricht, dessen sukzessive Entwicklung v.a. aus der gestiegenen Nachfrage durch reiche Patrizierfamilien resultierte. Diese wollten ihre Kinder im Hinblick auf deren zukünftige soziale Stellung umfassend gebildet wissen (vgl. Loritz, 1998, S. 91 f.).

Einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung des Instrumentallehrer/innenberufs im 17. Jahrhundert leisteten die italienischen Ospedali. In diesen einst öffentlich geförderten Krankenhäusern, die im späten Mittelalter zu „Anstalten zur Aufbewahrung von Kindern“ umfunktioniert worden waren, kümmerten sich praktizierende Musiker um die Nachwuchsausbildung (Ehrenforth, 2005, S. 242). Die zunächst primär sozial ausge-

⁵ Da die angeführten Tätigkeiten nicht von Frauen ausgeübt wurden, wird hier bewusst auf die Nennung der weiblichen Form verzichtet.

richteten Erziehungs- und Ausbildungsangebote für musikalisch begabte Waisenkinder öffneten sich zunehmend anderen Interessierten (vgl. ebd., S. 380). Als bekannteste Einrichtung gilt das *Pio Ospedale della Pietà* in Venedig, wo Antonio Vivaldi (1678–1741) ab 1703 als Geigenlehrer und Orchestererzieher tätig war (vgl. ebd., S. 242). Der ursprünglich zum Priester geweihte Komponist und Violinvirtuose ist eines der berühmtesten Beispiele für das zu dieser Zeit übliche Modell von Musiker und Lehrer in Personalunion. Die besondere Bedeutung der italienischen Ospedali besteht darin, dass aus diesen bereits seit dem 16. Jahrhundert Konservatorien hervorgegangen waren, die sich insbesondere im 19. Jahrhundert zum Zentrum der professionellen Musiker/innen-ausbildung entwickelten. Eine spezifisch pädagogische Ausbildung existierte hier jedoch noch nicht (vgl. ebd., S. 246).

18. Jahrhundert: Verbreitung des Privat-Unterrichts

Der Beginn der Professionalisierung des Instrumentallehrer/innenberufs stand in unmittelbarem Zusammenhang mit den grundlegenden Veränderungen im Musikleben, die die Verbürgerlichung der Gesellschaft im 17. und v. a. 18. Jahrhundert mit sich brachte (vgl. Bäuerle-Uhlig, 2003, S. 14 f.). So wurde die Musik nach und nach von der Kopplung an bestimmte Funktionen (z. B. die Unterhaltung des Adels) sowie an spezifische Institutionen abgelöst (vgl. ebd., S. 17 f.). Sie entwickelte sich „als Medium subjektiver und geselliger Entfaltung des Individuums zusehends zum Ideal bürgerlicher Bildung“ (Mahlert, 1997, Sp. 1515). Diesem Ideal entsprechend, erfuhr der Bereich der Musikrezeption eine enorme Ausbreitung: Die Zahl öffentlich zugänglicher Konzerte sowie die Gründung der ersten bürgerlichen Musik- bzw. Konzertvereine sowie größerer Orchester nahm rapide zu (vgl. Bäuerle-Uhlig, 2003, S. 19; Edler, 2007, Bd. 2, S. 787). Weiterhin trug auch das umfassende musikalische Zeitschriftenwesen dazu bei, dass musikalische Bildung „als unentbehrlicher Teil der allgemeinen Menschenbildung“ erachtet wurde (Stoelzel, 1996, Sp. 365).

Das gesteigerte musikalische Interesse, die zunehmend bessere finanzielle Situation großer Bevölkerungsteile, das Streben nach Niveausteigerung in den Musikvereinen sowie die wachsenden spieltechnischen und ästhetischen Anforderungen zeitgenössischer Musik führten schließlich zu einem erheblichen Aufschwung des Privat-Musikunterrichts (vgl. Richter, 1997, Sp. 1021 f.; Bäuerle-Uhlig, 2003, S. 19). Im Zuge

des wachsenden Bedarfs an einer umfassenden und insbesondere qualitativ hochwertigen instrumental-nachwuchsförderung wurden die ersten Musikschulen und Konservatorien gegründet (vgl. Bäuerle-Uhlig, 2003, S. 19). Da die Ausbildung der Lehrkräfte an den Konservatorien auf künstlerisches und nicht auf pädagogisches Wirken ausgerichtet war (vgl. Loritz, 1998, S. 92; Bäuerle-Uhlig, 2003, S. 19), war das Erteilen von Instrumentalunterricht jedoch nicht an spezifische Befähigungsnachweise gebunden. Vielmehr glich die Tätigkeit von Instrumentallehrkräften noch bis ins ausgehende 18. Jahrhundert einem Nebenberuf von geringer öffentlicher Wertschätzung. Die Honorare der Lehrkräfte waren nicht gesichert, und durch reguläre Hausbesuche begaben sie sich in eine Art Untergebenenrolle. Zudem standen sie häufig in Konkurrenz zu unterrichtenden Laien-Musikern auf der einen sowie hauptamtlichen Musikern auf der anderen Seite (1998, S. 93 f.).

Im Kontext des aufklärerischen Gedankenguts entwickelte sich ein stärkeres Bewusstsein dafür, den Unterricht an den individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen von Lernenden auszurichten (vgl. Merk & Müller, 2016, S. 396). Vor diesem Hintergrund auf der einen sowie im Zuge der immer weiter voranschreitenden Ausbreitung des Privat-Musikunterrichts auf der anderen Seite, wuchs das Bewusstsein für die Bedeutung pädagogischer Fähigkeiten von Instrumentallehrkräften, die als „vom Können als Musiker zu unterscheiden und nicht zwangsläufig mit diesem gegeben“ betrachtet wurden (Mahlert, 1997, Sp. 1515). Gleichwohl noch keine spezifische Ausbildung für zukünftige Instrumentallehrkräfte existierte, zielten einige der im 18. Jahrhundert entstandenen Lehrwerke⁶ explizit darauf ab, die Lücke zwischen dem Bedarf an pädagogischer Differenzierung auf der einen und der Realität eines fehlenden Ausbildungsganges auf der anderen Seite sukzessive zu schließen (vgl. Ehrenforth, 2005, S. 302).

⁶ Die bekanntesten Lehrwerke sind: Johann Mattheson (1681–1764): *Der vollkommene Kapellmeister*, (1739); Johann Joachim Quantz (1697–1773): *Versuch einer Anweisung, die Flöte traversière zu spielen*, (1752); Carl Philipp Emanuel Bach (1714–1788): *Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen*, (1753/1762); Leopold Mozart (1719–1787): *Versuch einer gründlichen Violinschule* (1756); Adam Hiller (1728–1804): *Anweisung zum musikalisch-zierlichen Gesange* (1780) (vgl. Ehrenforth, 2003, S. 302 f.).

19. Jahrhundert: Beginn der institutionalisierten Ausbildung

Die seit dem 18. Jahrhundert zunehmende Teilhabe des Bürgertums am Musikleben intensivierte sich im 19. Jahrhundert zusehends (vgl. Edler, 2007, Bd. 3, S. 1248 f.). Der immer wieder steigende Bedarf nach Instrumentalunterricht machte es möglich, dass die Tätigkeit als private Musiklehrkraft nun als Vollzeitberuf ausgeübt werden konnte (vgl. Bäuerle-Uhlig, 2003, S. 19); und Frauen bot sich eine der ersten Optionen „für ein sozial geachtetes eigenständiges Berufsleben“ (ebd.). Trotz des großen Angebots an privatem Instrumentalunterricht konnte der Bedarf nach selbigem nicht gedeckt werden, wodurch die Unterrichtspreise einerseits so weit anstiegen, dass sie für viele Menschen schlicht nicht mehr bezahlbar waren (vgl. Ehrenforth, 2005, S. 380). Andererseits wurde der Unterricht vielfach von nicht oder nur wenig fähigen Lehrenden, von „Scharlatanen und Semiprofessionellen“ erteilt (ebd., S. 381).

Ab Ende des 18. und besonders in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurden vermehrt Konservatorien gegründet,⁷ die sich nach und nach zu Zentren der institutionalisierten Musikausbildung entwickelten (vgl. Richter, 1997, Sp. 1022; Ehrenforth, 2005, S. 380). Es wurden vermehrt Ausbildungsordnungen erlassen und die Fächerangebote beispielsweise um theoretische Fächer wie Harmonie- und Formenlehre erweitert. Insbesondere das *Leipziger Conservatorium der Musik* zeichnete sich durch einen differenzierten Studienplan⁸ (vgl. Richter, 1997, Sp. 1023; Loritz, 1998, S. 22) sowie hochrangige Lehrende wie etwa Robert Schumann (1810–1856) aus (vgl. Richter, 1997, Sp. 1023). Nach wie vor richtete sich die Konservatoriumsausbildung jedoch in erster Linie an zukünftige Vokal- und Instrumentalsolist/innen, Orchestermusiker/innen sowie Komponist/innen und nicht an zukünftige Lehrer/innen (vgl. ebd.). Allerdings gab es einige privat gegründete Musikinstitute – so z. B. das von Lina Ramann (1833-1912) ins Leben gerufene Musikinstitut in Glückstadt –, die sich der Ausbildung angehender Instrumentallehrkräfte verschrieben hatten (vgl. Merk & Müller, 2016, S. 398). In Folge

⁷ Die ersten deutschen Konservatorien entstanden in Stuttgart (1775), Würzburg (1804), Leipzig (1843) und Berlin (1850) (vgl. Richter, 1997, Sp. 1022). Als bedeutend für den Professionalisierungsprozess des Instrumentallehrerberufs erwiesen sich außerdem die Konservatorien in Graz (1815), Innsbruck (1818) Linz (1823), Salzburg (1890), London (Guildhall School of Music and Drama (1880), Academy of Music and Dramatic Art (1861)), St. Petersburg (Konservatorija im. N. A. Rimskogo-Korsakova (1862)) (vgl. Richter, 1997, Sp. 1022), Paris (1895) u. a. (vgl. Ehrenforth, 2005, S. 380).

⁸ 1. Jahr: Harmonielehre, Stimmführung; 2. Jahr: Kontrapunkt, 3. Jahr: doppelter Kontrapunkt, Fuge; außerdem: Formen-/Kompositions-/Instrumentallehre, Akustik, Musikgeschichte/-ästhetik, Partiturspiel, Dirigieren, Solo-/Chorgesang, Instrumentalspiel. Für Gesangsschüler außerdem Italienisch (vgl. Richter, 1997, Sp. 1023).

der noch immer fehlenden Regelung der instrumentalpädagogischen Ausbildung waren auch die Berufsbezeichnungen *Privat-Musiklehrer* bzw. *Instrumentallehrer* weiterhin nicht geschützt: Jede bzw. jeder durfte sich – auch ohne Studiennachweis – Instrumentallehrkraft‘ nennen (vgl. Ehrenforth, 2005, S. 381), weshalb Privat-Musiklehrer/innen nach wie vor keine gesellschaftliche Autonomie erlangen konnten (Loritz, 1998, S. 97).

Vor dem Hintergrund des Ziels, ein sicheres Einkommen zu erreichen, bündelten die praktizierenden Instrumentallehrer/innen ihre Interessen, indem sie sich ab Mitte des 19. Jahrhunderts verstärkt zu Berufsverbänden wie beispielsweise dem *Berliner Tonkünstler-Verein* (1844) zusammengeschlossen hatten. Fortan wurden Unterrichtsverträge abgeschlossen, Mindesthonorare festgelegt, und anstelle von Einzelstundenvergütungen erhoben die Lehrenden nun eine monatlich umzulegende Jahrespauschale (vgl. Loritz, 1998, S. 97; Bäuerle-Uhlig, 2003, S. 19 f.). Gegen Ende des 19. Jahrhunderts bildeten sich schließlich deutlichere Tendenzen heraus, Ausbildungs- und Prüfungsordnungen für Musikberufe klar zu definieren und Ausbildungsinstitutionen vermehrt unter staatliche Aufsicht und Verwaltung zu stellen (vgl. Richter, 1997, Sp. 1024). So wurden nach 1870 einige private und halböffentliche vokal- und instrumentalpädagogische Seminare (vgl. Mahler, 1997, Sp. 1517) sowie erste Musikhochschulen gegründet (vgl. Bäuerle-Uhlig, 2003, S. 22). Allerdings gelang es nicht, so Bäuerle-Uhlig (2003),

„daß tatsächlich die Berufsverbände den Berufszugang zu diesen Tätigkeiten insofern kontrollieren können, daß nur eine bestimmte Anzahl von Bewerbern die Zulassung erhält, so daß ein von der Berufsgruppe selbst zu bestimmendes hohes Entgelt gewährleistet wäre bzw. der Wert der Tätigkeit von den Berufsvertretern anhaltend auf hoher Einschätzungsbasis gehalten werden könnte.“ (S. 22)

Da zwar die Ausbildung von Instrumentallehrenden weitestgehend geregelt, berufliche Autonomie aber nur teilweise erlangt wurde, konnte der Status des Instrumentallehrer/innenberufs am Ende des 19. Jahrhunderts lediglich als „semiprofessionell“ beschrieben werden (ebd., S. 23).

Erste Hälfte des 20. Jahrhunderts: Gesetzliche Regelungen

Ab dem Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert wurde die Lehrer/innenausbildung zunehmend verstaatlicht, indem v. a. in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts immer mehr Staatliche Musikhochschulen konstituiert wurden. Deren Entwicklung bis hin zu ihrer heutigen Form erstreckte sich jedoch noch bis nach dem Zweiten Weltkrieg (vgl. Richter, 1997, Sp. 1024). Da die Bezeichnungen der meist privat getragenen Institutionen wie Konservatorien, Akademien und Musikschulen nach wie vor nicht geschützt waren, konnte eine gute und gründliche Ausbildung nicht garantiert werden (vgl. ebd., S. 103 f.). Aufgrund der Angst vor einer sich verschlechternden wirtschaftlichen Situation von Privat-Musiklehrer/innen wurde 1922 der *Reichsverband Deutscher Tonkünstler und Musiklehrer* (RDTM) als erster landesweit organisierter Verbund außerschulisch tätiger Musiklehrkräfte gegründet (vgl. ebd., S. 133).

Einen Meilenstein auf dem Weg der Professionalisierung des Instrumentallehrer/innenberufs stellte schließlich Leo Kestenbergs (1882–1962) Neu-Organisation der Musikerziehung im gesamten preußischen Schul- und Bildungswesen dar. Kestenbergs – Musikreferent des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung und den reformpädagogischen sowie jugendbewegten Idealen verpflichtet – schuf die Voraussetzungen für eine staatlich legitimierte Tätigkeit als Instrumentallehrkraft (vgl. Mahlert, 1997, Sp. 1517). In Folge der 1925 erlassenen *Allgemeinen Bestimmungen über die Erlaubnis zur Erteilung von Privatunterricht in der Musik* und der *Ordnung für die Privatmusiklehrerprüfung* bedurfte es fortan einer staatlichen Lizenz, um privaten Instrumentalunterricht zu erteilen (vgl. Bäuerle-Uhlig, 2003, S. 24). Von nun an standen zudem Musikhochschulen, Musikakademien sowie die Institute für Schul- und Kirchenmusik unter staatlicher Kontrolle, und sowohl die Ausbildung von Musiklehrer/innen für allgemeinbildende Schulen als auch jene von Instrumentallehrkräften fand an Musikhochschulen und Musikseminaren statt. Diese durften ausschließlich von staatlich geprüften Personen geführt werden (vgl. ebd., 25 f.). Überdies wurden auch die Voraussetzungen und Zulassungsbedingungen für private Lehranstalten (Konservatorien, Seminare, Musikschulen) klar definiert (vgl. Loritz, 1998, S. 115): So durften sich beispielsweise nur noch solche Institutionen *Konservatorium* nennen, deren Lehrangebot einen bestimmten Fächerkanon sowie Theorieunterricht umfasste, die die Pflege der allgemeinen musikalischen Bildung priorisierten und an denen ausschließlich staatlich

anerkannte oder geprüfte Lehrkräfte angestellt waren (vgl. Bänderle-Uhlig, 2003, S. 24 f.). Erstmals in der sich über mehrere Jahrhunderte erstreckenden Geschichte des Instrumentalunterrichts existierte nun eine spezifische Ausbildung für zukünftige Instrumentallehrkräfte, die spezifisch auf deren spätere berufliche Tätigkeit zugeschnitten war. Da nur Personen, die diese Ausbildung absolviert hatten, zur Berufsausübung zugelassen wurden, handelte es sich bei den Instrumentalpädagog/innen nun – ebenfalls erstmals – um eine klar abgegrenzte Berufsgruppe, deren wirtschaftlicher Status sowie deren Sozialprestige als gesichert galten (vgl. Loritz, 1998, S. 118). Die Ergebnisse des Professionalisierungsprozesses des Instrumentallehrer/innenberufs in Preußen setzten sich auch in anderen Gebieten Deutschlands durch und bestehen, so Mahler (1997), in seinen Grundzügen bis heute (vgl. Sp. 1517).

Im Zuge von Reformpädagogik und Jugendmusikbewegung entstanden auf Initiative von Fritz Jöde (1887–1970) die ersten Volks- und Jugendmusikschulen (vgl. Loritz, 1998, S. 133). Mit deren Erstarben entwickelte sich sukzessive ein Interessenkonflikt zwischen Privatlehrer/innen und Musikschullehrer/innen, da diese je unterschiedliche Ziele verfolgten: So fand privater Instrumentalunterricht primär in Form von Einzelunterricht statt, in dem die technische Beherrschung des jeweiligen Instruments im Mittelpunkt des Interesses stand. Da der Privatunterricht vorrangig der Ausbildung zur Solistin bzw. zum Solisten diente, zielte dieser darauf ab, Schüler/innen auf das Musikstudium vorzubereiten. Im Rahmen des Musikschulunterrichts wurde hingegen in erster Linie eine „musische Bildung der Individualität des Schülers durch die Konfrontierung mit musikalischen Fachgegenständen“ fokussiert – zentrales Moment war das gemeinsame Musizieren, das häufig im Gemeinschaftsunterricht stattfand (vgl. Loritz, 1998, S. 133 f.). Die Aufgabengebiete von privaten Lehrkräften sowie Musikschullehrer/innen wurden schließlich im Jahr 1927 vom *Reichsverband Deutscher Tonkünstler und Musiklehrer* und Vertreter/innen der Volksmusikschulen gemeinsam definiert: Die Volksmusikschulen verpflichteten sich, in ihrer Werbung unmissverständlich auf die unterschiedlichen unterrichtlichen Schwerpunkte hinzuweisen und fortgeschrittene Schüler/innen entweder an Privat-Musiklehrkräfte oder Konservatorien weiterzuvermitteln. Weiterhin willigten die Volksmusikschulen ein, die Honorarvorschriften der privat Lehrenden sowie die Vorschriften der Kestenberg-Reform zu übernehmen. Dies bezog sich insbesondere darauf, auch Mitglieder des *Reichsverband Deutscher Tonkünstler und Musiklehrer* an Volksmusikschulen anzustellen und eine enge Verbindung zwischen

privaten Lehrkräften und Musikschulen zu pflegen. Der *Reichsverband Deutscher Tonkünstler und Musiklehrer* verpflichtete sich seinerseits, seinen Mitgliedern die Bedeutung der Jugendmusikbewegung nahe zu bringen und sich musikerzieherischer Fragen gemeinsam mit den Volksmusikschulen anzunehmen. Aufgrund des gemeinsamen Ziels der Förderung der außerschulischen musikalischen Bildung beschlossen die Vertreter/innen beider Interessensgruppen, weiterhin zu kommunizieren und zu kooperieren (vgl. Loritz, 1998, S. 134 f.).

Im Rahmen der nationalsozialistischen Musikerziehung galt die Musik weniger als Kunst, denn vielmehr als Medium „zur nationalen und soldatischen Erziehung“ (Loritz, 1998, S. 127). Musiklehrer/innen sollten als *Volkserzieher/innen* Sing- und Spielkreise innerhalb der Hitlerjugend etablieren sowie volkstümliches Gemeinschaftsmusizieren fördern. Zudem unterrichteten Instrumentallehrkräfte im Dritten Reich entweder als Musikerzieher/innen an Adolf-Hitler-Schulen oder bekleideten hauptamtliche Stellen bzw. Leitungsstellen an Musikschulen (vgl. ebd., S. 131). Während die Nachfrage nach Privatunterricht zurückging, stieg der Bedarf an Musikschulunterricht rapide an, was v. a. daran lag, dass Letzterer aufgrund der öffentlichen Förderungen günstiger und qualitativ vergleichbar war sowie als besonders attraktiv vermarktet wurde. Die privat tätigen Instrumentallehrkräfte wurden jedoch in die Fachschaft Musikerziehung der Reichsmusikkammer eingegliedert, sodass deren auf die Kestenberg-Reform zurückgehender Berufsschutz weiterhin bestehen blieb (vgl. Loritz, 1998, S. 128 f.). Um der großen Nachfrage nach Musikschulunterricht gerecht zu werden, wurden sowohl Schulmusiker/innen als auch Privatlehrer/innen mit Berufserfahrung für die Musikschularbeit ausgebildet. Da die diesbezüglichen Kurse als nicht ausreichend empfunden wurden, erfolgte im Jahr 1936 die Einrichtung von Fortbildungen zur *Führer-Ausbildung*. Diese zunächst einjährige Ausbildung wurde an den Musikhochschulen in Weimar, Berlin und Graz in den Folgejahren schließlich zu einem sechssemestrigen Studium mit eigenem Ausbildungsplan⁹ weiterentwickelt. Gemäß der volkserzieherischen Aufgabe von Instrumentallehrkräften im Dritten Reich, zielte diese Ausbildung nicht darauf ab, musikalische Fähigkeiten Studierender weiterzuentwickeln, sondern war insbesondere durch die Weltanschauung der Nationalsozialisten geprägt (vgl. ebd., S. 130 f.).

⁹ Der Ausbildungsplan umfasste musikgeschichtliche und -theoretische und musikalisch-praktische Fächer sowie unterrichtspraktische Schulung und Dienst in der Hitlerjugend (vgl. Loritz, 1998, S. 131).

1945 bis heute: Vielfältige Anforderungen

Durch die klare Differenzierung zwischen Amateur- und Berufsausbildung wurde die institutionalisierte Ausbildung zukünftiger Instrumentallehrkräfte nach dem Zweiten Weltkrieg vollends geregelt. So erfolgte einerseits die Zusammenführung diverser staatlicher, kommunaler, privater sowie weiterer, an bestimmte Musikeinrichtungen angeschlossene, Ausbildungsstätten¹⁰ in der Institution Musikhochschule (vgl. Richter, 1997, Sp. 1024 f.). Andererseits verlangte das vermehrte Übergehen von Musikschulen in öffentliche Trägerschaft die Schaffung von Ausbildungsgängen, die „Jugend- und Volksmusiklehrer“ speziell auf die Tätigkeit an öffentlichen Musikschulen vorbereiteten (Bäuerle-Uhlig, 2003, S. 27). In den 1980er-Jahren wurden achtsemestrige Studiengänge etabliert, die der Ausbildung zur ‚Diplom-Musiklehrkraft‘ dienten. Zu Beginn des 21. Jahrhunderts wurden diese durch künstlerisch-pädagogische Studiengänge ersetzt, die – bis heute – mit einem Bachelor bzw. Master abgeschlossen wurden bzw. werden (vgl. Merk & Müller, 2016, S. 405).

In Folge weiterer Musikschulneugründungen nach 1960 wurden viele Instrumentallehrkräfte fest angestellt, was deren finanzielle Sicherheit sowie einen Rückgang organisatorischer Aufgaben gewährleistete (vgl. Wächter, 2014, o. S.). Aufgrund einer Abnahme an Vollzeitstellen in den folgenden Jahrzehnten stellte die freiberufliche Unterrichtstätigkeit immer häufiger, so Loritz (1998), „für junge Hochschulabsolventen heute oft die einzige Möglichkeit dar, als Instrumentallehrer arbeiten zu können“ (S. 140). Ardila-Mantilla (2013) stellt hinsichtlich der Situation der Institution Musikschule in Österreich und Deutschland fest:

„Seit den späten 1990er-Jahren sehen sich Musikschulen in Deutschland und Österreich mit großen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Veränderungen konfrontiert, die die Prämissen ihrer Arbeit infrage stellen und ihre Strukturen gefährden: Faktoren, wie etwa die vorsichtigeren Haushaltspolitik, der rasante Aufschwung der Ganztagschule und die Konkurrenz von privaten musikpädagogischen Anbietern erhöhen den Legitimationsdruck für Musikschulen und verhindern, dass sie ihre Aufgaben weiterhin adäquat erfüllen können.“ (Ardila-Mantilla, 2013, S. 118)

¹⁰ Dies waren z. B. städtische Musik-/Orchesterschulen, Konservatorien, an Sinfonieorchester oder Opernhäuser angegliederte Einrichtungen, Kirchenmusikschulen, später teilweise auch Musikabteilungen von Pädagogische Hochschulen (vgl. Richter, 1997, Sp. 1024 f.).

Doch auch der Bereich des privaten Instrumentalunterrichts sieht sich nach 1945 wieder mit erheblichen Problemen konfrontiert: Seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs herrscht wieder eine völlige Gewerbefreiheit, wodurch das Erteilen von Instrumentalunterricht, wie vor 1925, nicht an Qualifikationsnachweise gebunden ist (vgl. Loritz, 1998, S. 136). Mit dem Ziel einer besseren Interessenvertretung wurden in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts erneut Tonkünstler-Verbände gegründet: Der *Reichsverband Deutscher Tonkünstler und Musiklehrer* fand ab 1948 seine Fortsetzung im nach wie vor bestehenden *Verband deutscher Tonkünstler und Musiklehrer* (VDTM) (vgl. ebd.), außerdem zeichnete der *Gesamtverband deutscher Musikerzieher* (1964) für die Vertretung sämtlicher außerschulischer Musikerzieher verantwortlich (vgl. ebd., S. 138). Weiterhin wurde eine Neufassung der *Rahmenprüfungsordnung für die Staatliche Prüfung von Lehrern an Musikschulen und selbständigen Musiklehrern* aus dem Jahr 1971 nach und nach umgesetzt, was dazu führte, dass z. B. die 1925 eingeführte *Privatmusiklehrerprüfung* (PMP) durch die *Staatliche Prüfung für Musiklehrer* (SPM) ersetzt wurde (vgl. ebd., S. 149). Im 1997 gegründeten *Bundesverband Deutscher Privatmusikschulen* (bdpm) haben sich weiterhin etwa 300 private Musikschulen zusammengeschlossen und sich hinsichtlich konkreter Standards geeinigt, die sowohl das Unterrichten selbst als auch dessen Rahmenbedingungen betreffen. Diese Standards beziehen sich auch auf die Qualifikation von Lehrkräften, wobei jedoch ein einschlägiges Studium nicht zwingend nachzuweisen ist (vgl. Dartsch, 2012, S. 15).

Wie die bisherigen Ausführungen deutlich machen, stand die Entwicklung des Instrumentallehrer/innenberufs stets in Wechselwirkung mit der öffentlichen Meinung bezüglich der Lehrenden und somit mit der Autonomie des Berufsstandes. Das öffentliche Bild von Instrumentallehrkräften habe sich zu Beginn des 21. Jahrhunderts, so Bäuerle-Uhlig (2003), eher als „negativ gebrochen“ denn als „positiv komplex“ beschreiben lassen (S. 206). Als diesbezüglich relevante Ursache führt die Autorin an, dass häufig nicht bekannt sei, dass der Tätigkeit als Musikschullehrkraft ein Hochschulstudium vorausgeht. Dementsprechend gelte der Beruf vielfach als auch von Laien durchführbar (vgl. ebd., 2003, S. 218). Wie bereits erläutert, ist die institutionalisierte Ausbildung zukünftiger Instrumentalpädagog/innen seit Mitte des 20. Jahrhunderts grundsätzlich geregelt, in Abhängigkeit sich immer stärker ausdifferenzierender Anforderungen an Lehrkräfte werden Studienpläne hinsichtlich der pädagogischen Ausrichtung jedoch immer wieder verändert und angepasst. Allerdings stellte Bäuerle-Uhlig (2003) fest,

dass die pädagogischen Studienanteile noch 2003 signifikant geringer waren als die künstlerischen (vgl. 142). Weiterhin dürfte das negative öffentliche Bild von Instrumentallehrkräften teilweise auch durch diese selbst transportiert werden, denn nach Wächter (2014) gehören zu den drei von ihm unterschiedenen Lehrer/innengruppen auch „Problemfälle“. Hierunter subsumiert der Autor all diejenigen Lehrenden, die ursprünglich eine rein künstlerische Karriere angestrebt hatten, es aber „nicht auf die Podien der Welt oder ins Orchester geschafft haben“. Um ihre Existenz zu sichern, müssten diese Lehrer/innen letztlich unterrichten, obwohl sie dies nie gewollt haben. Zu den „Problemfällen“ zählt Wächter (2014) außerdem die Pädagog/innen, die ihre Lehrtätigkeit mit Enthusiasmus beginnen würden, „aber den Wandel der pädagogischen Anforderungen nicht mitvollziehen und sich immer mehr von ihren Schülern entfernen.“ Die zweite Lehrer/innengruppe umfasst z. B. Musikschullehrkräfte, Schul- und Kirchenmusiker/innen, Hochschulprofessor/innen sowie Orchestermusiker/innen, die nebenbei unterrichten. Der dritten Gruppe der Lehrenden gehören, so Wächter (2014), all jene Pädagog/innen an, für die die Lehrtätigkeit den Traumberuf darstelle.

Dem von Bäuerle-Uhlig (2003, S. 206) als negativ beschriebenen öffentlichen Bild von Instrumentallehrkräften stehen Dartschs (2012) Einschätzungen gegenüber: Seiner Meinung nach werde die Bedeutung der außerschulischen Musikerziehung sowohl für die Persönlichkeitsentwicklung als auch für eine kulturelle Teilhabe innerhalb der Gesellschaft im 21. Jahrhundert so gut wie nicht mehr in Frage gestellt. Die Ansicht, dass die öffentlichen Musikschulen als gemeinnützige Institutionen wichtige bildungs-, kultur-, jugend- und sozialpolitische Aufgaben übernehmen, sei zum Politikum avanciert (vgl. S. 2 f.). So ist etwa im Abschlussbericht der Enquete-Kommission *Kultur in Deutschland* des deutschen Bundestags Folgendes zu lesen:

„Trotz der Eigenbeteiligung in Form der Unterrichtsgebühren ist eine Förderung des Unterrichts durch Landes- und kommunale Mittel unumgänglich, um nichtelitäre musikalische Bildung möglichst vielen Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen. Schon heute ist der Zugang zu kultureller Bildung zu sehr vom allgemeinen Bildungsniveau abhängig; je höher das Bildungsniveau, desto intensiver werden auch kulturelle Bildungsangebote wahrgenommen.“ (Deutscher Bundestag, 2007, S. 388)

Nach Mahlert (2013) bewirkten Bekundungen dieser Art jedoch eher das Gegenteil dessen, was sie versprechen. Sie seien vielmehr

„ein Alibi für das Unterlassen der realen, durch entsprechende finanzielle und organisatorische Rahmenbedingungen zu erbringenden Würdigung einer angeblich doch so wichtigen Tätigkeit.“ (S. 6)

Es mangle an konkreten Maßnahmen, und besonders die prekäre finanzielle Situation von Instrumentallehrkräften bezeichnet der Autor als „Skandal unseres Bildungswesens“ (Mahlert, 2013, S. 6). Dass zwischen 2000 und 2011 nur etwa acht Prozent der Lehrkräfte an VdM-Schulen¹¹ vollzeitbeschäftigt waren und weitere 25 Prozent mindestens eine halbe Stelle inne hatten, zeigt, dass der Großteil der Instrumentalpädagog/innen in Deutschland in geringerem Umfang angestellt ist (vgl. Dartsch, 2012, S. 12). Im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts verdienten außertariflich bezahlte Lehrkräfte im Durchschnitt etwa 25 Euro pro 60 Minuten, was beim durchschnittlichen Beschäftigungsumfang von 13 Wochenstunden (je 45 Minuten) einem monatlichen Gehalt von ca. 800 Euro entspricht (vgl. ebd., 2012, S. 13). Um ihr geringes Einkommen aufzustocken, waren und sind viele Musikschullehrkräfte darauf angewiesen, weiteren Tätigkeiten wie Privatunterricht, Honorartätigkeiten an Musikschulen und eigener Konzerttätigkeit nachzugehen (vgl. Dartsch, 2012, S. 13 f., Mahlert, 2013, S. 7). Infolge von Kürzungen öffentlicher Gelder werden immer wieder öffentliche Musikschulen in Vereine umgewandelt und „musikschulähnliche“ Institutionen gegründet (Wächter, 2014, o. S.). Aufgrund der notwendigen ökonomischen Rentabilität seien Festanstellungen dort, so Wächter (2014), eine Ausnahme. In der Regel seien die Lehrkräfte als freie Mitarbeiter/innen tätig, nicht selten existieren „Arbeitsverhältnisse in gesetzlich äußerst bedenklichen Grauzonen“ (ebd.). Mahlert (2013) fasst die aktuelle Arbeitsmarktsituation von Instrumentallehrkräften folgendermaßen zusammen:

„Trotz profunder Ausbildung, trotz hoher künstlerischer, pädagogischer und organisatorischer Fähigkeiten, trotz langjähriger erfolgreicher Berufserfahrung von der eigenen umfangreichen Tätigkeit leben zu können, ist bei vielen Lehrenden zu einem Kunststück geworden.“ (S. 9)

¹¹ Laut Statistik sind über 37.000 Lehrkräfte an VdM-Schulen beschäftigt. Da die Lehrkräfte, die an mehreren Musikschulen tätig sind, auch in der Statistik mehrfach auftauchen, ist die absolute Zahl von Lehrkräften an öffentlichen Musikschulen jedoch vermutlich etwas niedriger (vgl. Dartsch, 2012, S. 12).

Während der Bereich der öffentlichen Musikschulen relativ stark über Gewerkschaften und Verbände organisiert ist (vgl. Bäuerle-Uhlig, 2003, S. 28)¹², besteht im Bereich des privaten Instrumentalunterrichts nach wie vor völlige Gewerbefreiheit. Daraus resultierend befinden sich freiberufliche Instrumentalpädagog/innen teilweise in einer äußerst schwierigen finanziellen Situation. Im Sinne einer gemeinsamen Interessenvertretung sind viele selbstständige Instrumentallehrkräfte Mitglied im seit Mitte des 19. Jahrhunderts bestehenden *Deutschen Tonkünstlerverband* (DTKV) (vgl. Dartsch, 2012, S. 15). Voraussetzung für eine Mitgliedschaft in diesem Verband ist eine berufsmusikalische Qualifizierung. Finanzielle Entlastung erhalten Privatlehrkräfte außerdem durch die Künstlersozialkasse (KSK), die die Hälfte der anfallenden Sozialabgaben finanziert, wenn die Lehrenden nachweisen, dass sie überwiegend privat unterrichten (vgl. ebd.). Der Musikschularbeit in Österreich attestiert Gutzeit (2011) eine bessere politische Akzeptanz als jener in Deutschland, allerdings würden jüngste Entwicklungen darauf hinweisen, dass die für Deutschland beschriebenen Tendenzen auch in Österreich zunehmend um sich greifen könnten (vgl. S. 7).

Den schwierigen Arbeitsbedingungen von Instrumentallehrer/innen steht die beständig voranschreitende Erweiterung des Aufgabengebiets gegenüber, das

„zwischen Bewegungslehre und Kunsterschließung ebenso oszilliert wie zwischen dem Anspruch der Meisterwerke und dem Recht jedes Einzelnen, sich musikalisch in aller Freiheit auszudrücken.“ (Röbke, 2012, S. 17).

Der Beruf *Instrumentallehrkraft* „erfordert vielfältige Rollen und Praxisfelder, die heterogen und schwer zu begrenzen sind“ (Kruse-Weber, 2012, S. 9). Die Tätigkeit von Instrumentalpädagog/innen umfasst beispielsweise das Unterrichten mehrerer Fächer und sämtlicher Altersgruppen, den Umgang mit unterschiedlichen musikalischen Vorlieben sowie verschiedene Unterrichts- und Sozialformen. Zum Alltag von Instrumentallehrer/innen gehören weiterhin z. B. die Vorbereitung des Unterrichts, die Teilnahme an Elterngesprächen und Konferenzen, die Organisation und Durchführung von Vorspielen, Konzerten und Workshops, die Kommunikation mit Partner/innen unterschiedlicher Bildungseinrichtungen, Kooperationen mit diversen Bildungseinrichtungen wie Kindertagesstätten, allgemeinbildenden Schulen, örtlichen Kultureinrichtungen usw.

¹² So organisiert z. B. dem Verband deutscher Musikschulen (VdM) Kongresse und Fortbildungen, entwickelt Lehrpläne und steht den Mitgliedsschulen beratend zur Seite (vgl. Dartsch, 2012, S. 3).

(vgl. Mahlert, 2013, S. 8, Ardila-Mantilla, 2010, S. 26; Dartsch, 2012, S. 8; Merk & Müller, 2016, S. 410). Rübke (2012) zufolge sei im Bereich der Instrumentalpädagogik „tendenziell Überforderung spürbar“ (S. 17), die Anforderungen an Instrumentallehrkräfte seien mit denen an die berühmte *eierlegende Wollmilchsau* vergleichbar (vgl. ebd., S. 16). Bezüglich der weiteren Gestaltung der außermusikalischen Musikerziehung „drängt sich“, so Wächter (2014, o. S.), „eine Kooperation einer Musikschule mit einem Netzwerk qualifizierter freiberuflicher Musikpädagogen geradezu als Zukunftsmodell auf. Die seit der Gründung von Volks- und Jugendmusikschulen bestehenden, sich unterscheidenden Zielsetzungen von Musikschul- und Privatunterricht seien nach wie vor existent und könnten sich ergänzen. Denn während eine individuelle Förderung insbesondere den Privatlehrer/innen obliege, liege die Qualität der Musikschule u. a. im Bereich der Ensemblearbeit. Zudem sei der Einzelunterricht an einer öffentlichen Musikschule in der Gesamtbilanz doppelt bis dreimal so teuer wie bei einer angemessen vergüteten Privatlehrkraft (vgl. ebd.). Dartsch (2012) stellt eine klare inhaltliche Trennung zwischen außerschulischer und schulischer Musikerziehung aufgrund immer häufiger werdender Überschneidungen derselben in Frage (vgl. S. 1).

3.2 Zum Klavierlernen im Wandel der Zeit

17. Jahrhundert: Übergang vom Clavier zum Klavier

Noch bis ins ausgehende 18. Jahrhundert war der Terminus *Clavier* ein Sammelbegriff für sämtliche Tasteninstrumente mit Spielmechanik, wobei das Cembalo, das Clavichord, die Orgel und später auch das Pianoforte als die bedeutendsten zu nennen sind (vgl. Lohmann, 1990, S. 14). Dementsprechend kann das Klavierspiel dieser Zeit kaum mit dem heutigen verglichen werden. Im Rahmen der musikalischen Laienausbildung gewann das Clavier ab ca. 1650 zunehmend an Bedeutung und wurde am Ende des 17. Jahrhunderts zu einem selbstverständlichen Bestandteil des häuslichen Musizierens (vgl. Henkel, 1996, Sp. 290). Das Zentrum des Unterrichts bildete das Generalbassspiel, das „als wichtigste von einem Clavieristen zu fordernde Fähigkeit“ erachtet wurde (Edler, 2007, Bd. 2, S. 793). Noch bis etwa 1790 enthielten pädagogische Werke Anweisungen zum Generalbassspiel sowie weiterhin zu freiem Fantasieren, Choral- und Tabulaturspiel (vgl. Henkel, 1996, Sp. 290).

18. Jahrhundert: Ideal einer umfassenden pianistischen Bildung

Wie im vorigen Abschnitt beschrieben wurde, führte die Verbürgerlichung der Gesellschaft im 17. und besonders im 18. Jahrhundert zu vielfältigen Veränderungen im Musikleben. Die in dieser Zeit stattfindende musikalische Bildung wurde maßgeblich durch das Klavierspiel erworben (vgl. Stoelzel, 1996, Sp. 365). Diese exponierte Bedeutung des Instruments für das Bürgertum zog einen rapide wachsenden Bedarf an Klavierunterricht nach sich, der zunächst vielfach von Organisten erteilt wurde (vgl. Edler, 2007, Bd. 2, S. 789 f.). Der Aufschwung des Klaviers führte weiterhin dazu, dass etliche Lehrwerke publiziert wurden: Im Anschluss an die berühmten französischen Lehrwerke *L'Art de toucher le clavecin* (1716) von Louis Couperin (1626–1661) und Jean-Philippe Rameaus (1683–1764) *Méthode sur la mécanique des doigts* (1724) entstand eine ganze Reihe deutschsprachiger Klavierschulen (vgl. Stoelzel, 1996, Sp. 364). Etliche von ihnen – darunter z. B. auch die Werke von Friedrich Wilhelm Marpurg (1718–1895) und Georg Simon Löhlein (1725–1781) – stellten insbesondere elementarpädagogische und physiologische Aspekte des Klavierspiels in den Mittelpunkt ihres Interesses (vgl. Edler, 2007, Bd. 2, S. 790). Beim *Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen* (1753/1762) von Carl Philipp Emanuel Bach (1714-1788) handelt es sich hingegen um ein gesamt-musikalisches Konzept. Gemäß des Ideals einer umfassenden musikalischen Bildung berücksichtigte der Komponist gleichermaßen handwerklich-technische Spezifika wie Aspekte der Gestaltung, der Aufführungspraxis sowie historische und ästhetische Zusammenhänge (vgl. Richter, 1997, Sp. 1024). Bachs Schule hatte – wie auch diverse weitere Instrumental- bzw. Vokalwerke der Zeit – zum Ziel, einerseits das autodidaktische Instrumentallernen von Dilettanten zu unterstützen, andererseits sollten primär ungeübte Instrumentallehrkräfte Ratschläge zur Verbesserung ihrer Unterrichtstätigkeit erhalten (vgl. Ehrenforth, 2005, S. 302). Carl Philipp Emanuel Bachs Schule besaß laut Edler (2007, Bd. 2) „für den ästhetischen Aspekt einen singulären Rang“ und setzte „im spieltechnischen Bereich Maßstäbe“ (S. 790). Noch bei den Wiener Klassikern galt diese als bedeutendes Lehrbuch, das etwa Ludwig van Beethoven (1770–1825) in der pianistischen Unterweisung seines Schülers Carl Czerny (1791–1857) verwendete (vgl. Grossmann, 1996, Sp. 422).

Während die Orgel bereits zu Beginn des 18. Jahrhunderts an Bedeutung verloren hatte (vgl. Stoelzel, 1996, Sp. 364; Edler, 2007, Bd. 2, S. 789), standen das Clavichord, das Cembalo und das Hammerklavier zwischen ca. 1740 und 1790 miteinander in Konkurrenz (vgl. Stoelzel, 1996, Sp. 365). Zwar hat Daniel Gottlob Türk (1750–1830) das Clavichord noch im Jahr 1789 als Studieninstrument empfohlen, das Hammerklavier setzte sich jedoch bereits ab 1760 als präferiertes Instrument durch (vgl. ebd.). Es erschienen etliche Anfängerstücke wie beispielsweise Johann Adam Hillers (1728–1804) *Sammlung kleiner Clavier- und Singstücke* (1770). Jahr 1797 erschien die erste, explizit für das Hammerklavier bestimmte Schule: *Die wahre Art das Pianoforte zu spielen* von Peter Johann Milchmeyer (vgl. Edler, 2007, Bd. 2, S. 822).

19. Jahrhundert: Zwischen ‚schwarzer Pädagogik‘ und ‚ganzheitlicher‘ Pädagogik

Die gerade erläuterten instrumentbezogenen Veränderungen fanden weiterhin Fortsetzung und ab Beginn des 19. Jahrhunderts wurden schließlich sämtliche Bauformen besaiteter Tasteninstrumente vom Pianoforte abgelöst (vgl. Henkel, 1996, Sp. 291). Entscheidend für die künftige Ausprägung der Klaviermusik waren die Erweiterung des Klangvolumens, die Ausdifferenzierung der dynamischen Möglichkeiten sowie die von Sébastien Érard (1752–1831) entwickelte Repetitionsmechanik. Diese beschleunigte und präzisere Mechanik bildete die Voraussetzung für die Entwicklung einer bisher ungekannten Virtuosität (vgl. Stoelzel, 1996, Sp. 366). Das aufkommende pianistische Virtuosität, das das gesamte 19. Jahrhundert entscheidend geprägt bzw. teilweise sogar bestimmt hat, bildete sich zunächst v. a. um 1830 in den sogenannten *Salons* in Paris aus (vgl. Edler, 2007, Bd. 3, S. 1252). Frédéric Chopins (1810–1849) Wirken spielte sich fast ausschließlich dort ab, und auch Franz Liszt (1811–1886), Sigismund Thalberg (1812–1871), Friedrich Kalkbrenner (1785–1849) u. v. a. hielten sich vorübergehend oder dauerhaft in der französischen Hauptstadt auf (vgl. Stoelzel, 1996, Sp. 381; Edler, 2007, Bd. 2, S. 785).

Im deutschen Sprachraum avancierte das Klavier einerseits schnell zu einem Statussymbol der bürgerlichen Gesellschaft, andererseits zog die bisher nicht gekannte spieltechnische Virtuosität weite Kreise (vgl. Henkel, 1996, Sp. 309; Stoelzel, 1996, Sp. 380; Edler, 2007, Bd. 3, S. 1265 f.).

„Der Virtuose wurde zum Leitbild einer durch Selbstdisziplinierung zum Erfolg führenden Lebensplanung. Ihm strebten Millionen junger Menschen nach, die sich häufig unter schweren Opfern unter widrigsten Bedingungen mehr oder weniger bescheidene Erfolge in der Kunst – und hier vornehmlich auf dem Klavier – erkämpften.“ (Edler, 2007, Bd. 3, S. 1253)

Diesem Aufschwung entsprechend, stellte das Klavier das Hauptinstrument des Privatunterrichts im 19. Jahrhundert dar (vgl. Bäuerle-Uhlig, 2003, S. 79). Und einige der bereits genannten Berufsverbände wie z. B. der *Verein der Musik-Lehrer und Lehrerinnen* (1879) fokussierten primär den Beruf der Klavierlehrkraft (vgl. ebd., S. 20). Bäuerle-Uhlig (2003) stellt diesbezüglich fest:

„Noch heute ist der instrumentalpädagogischen Ausbildung in ihrer Klavierdominanz anzumerken, daß der Professionalisierungsprozeß zunächst aus der großen Berufsgruppe der Klavierlehrer/innen mit Verbandsgründungen und Publikationsorganen, wie z. B. ‚Der Klavier-Lehrer‘ 1878–1910, betrieben wurde.“ (S. 20)

Dem neuen musikalischen Ideal entsprechend, wurde die im 18. Jahrhundert vorherrschende Vortragslehre sukzessive durch die Interpretationslehre abgelöst (vgl. Mahler, 1997, Sp. 1517 f.), was u. a. in verschiedenen Lehrwerken und Schulen zum Ausdruck kam. Wie bereits thematisiert, wurden in den Lehrwerken des 18. Jahrhunderts physiologische Aspekte des Klavierspiels zwar berücksichtigt, von größerer Bedeutung waren jedoch Vortragsfragen. Im Zentrum des Interesses standen das Generalbassspiel, die Verzierungspraxis sowie die Improvisation (vgl. Schwarting, 1994, S. 320). Insbesondere in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts konzentrierten sich die entstehenden Lehrwerke und Instrumentalschulen hingegen überwiegend auf die Ausbildung der Instrumentaltechnik und der Spielfertigkeit (vgl. Richter, 1997, Sp. 1024). So zielten die nach 1800 publizierten Lehrwerke immer stärker auf die Ausbildung von Gleichmäßigkeit und Unabhängigkeit der Finger ab (vgl. Grossmann, 1996, Sp. 423), während der Bereich der Improvisation nach und nach verschwand (vgl. Mahler, 1997, Sp. 1517 f.). Der Stilwandel von einer umfassenden musikalischen Bildung hin zu virtuoser Pianistik manifestierte sich weiterhin auch in den zahlreichen Etüdensammlungen wie Muzio Clementis (1752–1832) *Introduction to the Art of Playing on the Pianoforte* op. 42 (1801) und der *Pianoforte-Schule* op. 500 (1839) von Carl Czerny (vgl. Grossmann, 1996, Sp. 424 f.). Außerdem verdeutlichen u. a. die Werke Czernys, dass Aspekten wie dem Üben, dem Erarbeiten von Stücken, der Auftrittspraxis sowie auch der Konzertgar-

derobe immer größere Bedeutung beigemessen wurde. Im Zuge des immens wachsenden Schwierigkeitsgrads der komponierten Klavierliteratur setzte sich die bereits im vorigen Jahrhundert beginnende Trennung zwischen ausübenden und lehrenden Musiker/innen fort (vgl. Schwarting, 1994, S. 320).

Im Kontext des zunehmenden Bewusstseins für differenziertes Unterrichten hielten einerseits Erkenntnisse aus Entwicklungs- und Lernpsychologie sowie der Allgemeinen Didaktik und der Pädagogik Einzug in den Klavierunterricht. Dieses ganzheitlich-rationale Ideal manifestierte sich in verschiedenen instrumentalpädagogischen Publikationen wie z. B. denen von Lina Ramann (1833-1912) (vgl. Merk & Müller, 2016, S. 399). Auf der anderen Seite wurde insbesondere der Bereich des Klavierunterrichts von naturwissenschaftlichen Denkmodellen beeinflusst sowie primär analytisch und anatomisch-physiologisch ausgerichtet. Die sich entwickelnde Theorie des Klavierspiels fokussierte nun nicht mehr die Interpretation spezifischer musikalischer Werke, sondern strebte vielmehr an, „dessen Grundsätze [zu, VB] systematisieren und in allen Teilen objektiv [zu, VB] erfassen“ (Grossmann, 1996, Sp. 431). Im Zuge jenes Objektivierungsbestrebens entwickelte sich das Klavierspiel zu einem Vorgang, „zum lebendigen Wesen, zum Fetisch und der Klavierspieler zu dem, was vorher das Werkzeug war, nämlich zur Hämmermaschine“ (Gellrich, 1990, S. 128). Hauptziel der sich sukzessive ausprägenden neuen Maßstäbe, die als „schwarze Klavierpädagogik“ in die Geschichte eingehen sollten (vgl. Gellrich, 1990, S. 135), war die Normierung der pianistischen Handhaltung (vgl. ebd., S. 111). Und um jenes Ziel zu erreichen, war nahezu jedes Mittel recht. Zur Förderung isolierter Anschlagsbewegungen der Fingergrundgelenke wurde ein ganze Reihe spezieller Apparaturen¹³ entwickelt (vgl. ebd., S. 119, f.) und insbesondere der vergleichsweise wenig unabhängige Ringfinger musste, so Gellrich (1990), „in die Folterkammer“ (S. 124). Das Durchtrennen der Sehnen, die den Ringfinger mit den benachbarten Fingern verbindet, entwickelte sich vielerorts zu einem Routineeingriff (vgl. ebd., S. 125). Neben der Fingerhaltung wurden weiterhin auch Kopf- und Oberkörperhaltung unter Zuhilfenahme spezifischer Apparaturen¹⁴ stark reglementiert (vgl. ebd., S. 123). Die Vermittlung des militärisch anmutenden Klavieranschlags wurde

¹³ Z. B. E. Kupke: *Handleiter*; Lenz: *Handkorsett*; Heinrich Seeber: *Klavierfingerbildner*, Bohrer: *Automatischer Klavier-Handleiter* (vgl. Gellrich, 1990, S. 119 f.).

¹⁴ Z. B. Henriette Rumpf: *Geradehalter für den Rumpf* (vgl. ebd., S. 124).

zwischen etwa 1850 und 1885 von Klavierpädagogen – auch solch renommierten wie Louis Köhler (1820–1886) und Hugo Riemann (1849–1919) – nahezu flächendeckend zum Ideal erhoben (vgl. Gellrich, 1990, S. 112 f.). Im Rahmen des Bestrebens, den pianistischen Spielapparat zu perfektionieren, spielten zudem aber auch etliche Physiologen eine höchst fragwürdige Rolle, denn diese attestieren den sogenannten *schwarzen Klavierpädagogen* häufig die wissenschaftliche Legitimität ihrer Unterrichtsmethoden (ebd., S. 126). Da Mädchen und junge Frauen im ausgehenden 19. Jahrhundert den größten Teil der Klavierlernenden ausmachten, waren diese in besonderem Maß von den fragwürdigen Erziehungsmaßnahmen betroffen (vgl. ebd., S. 125).

Erstes Drittel des 20. Jahrhunderts: Reformpädagogische Ansätze

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde das Klavier zunehmend zum „Symbol der Vergangenheit, von der man sich lösen wollte“ (Edler, 2007, Bd. 3, S. 1277). Sowohl seine Pionierstellung als bürgerliches Instrument als auch die als Arbeits- und Übungsinstrument professioneller Musiker gingen langsam, aber sicher verloren (vgl. ebd., S. 1276); dieser Bedeutungsverlust griff auch auf den Bereich des bürgerlichen Klavierunterricht über (vgl. Bäuerle-Uhlig, 2003, S. 79). Die Klavierpädagogik der Zeit versuchte, dieser Entwicklung gegenzusteuern, indem der technische Drill der vergangenen Jahre von Pianist/innen, Klavierpädagog/innen, Mediziner/innen, Physiolog/innen, Psycholog/innen, Vertreter/innen von Rhythmikbewegung, Gehörbildungsmethoden und v. a. jenen der Reformpädagogik und der Sing-/Jugendmusikbewegung gleichermaßen kritisch diskutiert wurde (vgl. Kruse-Weber, 2004, S. 119 f.; Edler, 2007, Bd. 3, S. 1277). Vermehrt haben sich Klavierpädagog/innen wieder systematisch mit dem Einfluss psychologischer Faktoren auf Leistungen und Probleme beim Klavierspiel auseinandergesetzt (vgl. Grossmann, 1996, Sp. 421).

Die Ursache für die Defizite in der Klavierpädagogik ist, so Kruse-Weber (2004), u. a. in der unzureichenden Berufsausbildung zukünftiger Klavierlehrkräfte zu suchen (vgl. S. 120). Von umso größerer Bedeutung war daher die bereits erläuterte Kestenbergs-Reform aus dem Jahr 1925. Im Sinne der Ideale der Reformpädagogik und der Jugendbewegung fokussierte Kestenbergs nicht nur strukturelle Veränderungen, sondern strebte es an, einen neuen Instrumentallehrer/innentypus zu schaffen. Dieser sollte in erster Linie mit Kindgemäßheit, Gemeinschaftserziehung, Arbeitsschule, Kreativitätsförde-

rung sowie der Selbsttätigkeit von Kindern vertraut sein (vgl. Loritz, 1998, S. 112). Das virtuose Musizierideal, das im Klavierunterricht des 19. Jahrhunderts vorherrschend war, wurde schließlich von jenem ganzheitlichen Ansatz abgelöst. Gemäß dem Leitziel von Reformpädagogik und Jugendmusikbewegung, die Gesellschaft durch gemeinschaftliches Laienmusizieren zu erneuern, sollte auch der Klavierunterricht fortan den Prinzipien der allgemeinen Pädagogik entsprechen. Das Klavier fungierte daher nicht in erster Linie als Transporteur von Kunst, sondern v. a. als „Volksbildungsinstrument“ (Kruse-Weber, 2004, S. 129). Im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts entwickelte sich der Klavierunterricht für Kinder mehr und mehr zum „Anschauungs- und Erlebnisunterricht“ (ebd., S. 120), der die Lernbereiche Improvisation, Hörschulung, praktische Musiklehre, Singen sowie Spielen einbezog. Der daraus resultierende lebhaftere und vielseitigere Unterricht erforderte von den Lehrkräften hohe pädagogische Fähigkeiten, insbesondere galt es, sich auf die individuellen Interessen und Bedürfnisse einer jeweiligen Schülerin bzw. eines jeweiligen Schülers einzustellen (vgl. ebd., S. 140). Das gestiegene Bewusstsein für die pädagogischen Belange des Klavierunterrichts zeigte sich auch an der Zunahme klavierdidaktischer Veröffentlichungen (vgl. ebd., S. 119) – als richtungsweisend sind hier z. B. Carl Adolf Martienssens (1881–1955) Publikationen sowie die Schule *Der lebendige Klavierunterricht* (1929) von Margit Varró (1881–1978) zu nennen (vgl. Schwarting, 1994, S. 321). Um sowohl pädagogisches und psychologisches als auch ästhetisches Bewusstsein und Wissen in der Klavierpädagogik zu vertiefen, fanden erste wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit musikpädagogischem Erkenntnisinteresse statt, wobei immer häufiger auch Befunde aus anderen Fachgebieten und Wissenschaften einbezogen wurden (vgl. Kruse-Weber, 2004, S. 120 f.). Insbesondere die Bedeutung von anatomischen, physiologischen und psychologischen Erkenntnissen für die Weiterentwicklung des Fachwissens in der Klavierpädagogik ist gestiegen (vgl. ebd., S. 133).

1945 bis heute: Fortsetzung des ‚ganzheitlichen Denkens‘ vs. Nachwehen der ‚schwarzen Pädagogik‘

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde erneut an die musikpädagogischen Ideen der 1920er Jahre angeknüpft: Das Aufgabengebiet der Musikschulen, die in öffentlicher Trägerschaft waren, wurde erweitert, der Einzelunterricht gewann an Bedeutung und der Klavierunterricht, der bisher Domäne des Privatunterrichts war, wurde in das Ausbil-

dungsangebot der öffentlichen Musikschulen integriert (vgl. Bäuerle-Uhlig, 2003, S. 27). Nach dem Rückgang des Interesses am Klavier, der mit Beginn des 20. Jahrhunderts zu verzeichnen war, wurde das Instrument in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts wieder populärer (vgl. VdM Verband deutscher Musikschulen, 2014). Umso mehr sollte im Klavierunterricht – wie in der Instrumentalpädagogik generell – das autoritäre Gefälle zwischen Lehrenden und Lernenden aufgelöst werden, um die Bedürfnisse von Schüler/innen wieder in das Zentrum des Interesses zu rücken. Das Bestreben, insbesondere den allgemeinbildenden Zielen von Klavierunterricht gerecht zu werden (vgl. 4.1), erforderte von der Instrumentalpädagogik vielfältige Auseinandersetzungen und Weiterentwicklungen. Die Entwicklung des Klavierlernens wurde und wird z. B. durch die 1978 gegründete *European Piano Teachers Association* (EPTA) und dem 1986 ins Leben gerufenen *Saarbrücker Gesprächskreis* – um nur zwei wichtige Institutionen zu nennen – umfassend reflektiert und dadurch vorangetrieben. Im Zentrum der Kongresse, Tagungen und Seminare der beiden Vereinigungen stehen bis heute je aktuelle Fragestellungen der Klavierpädagogik (vgl. Seeber, 2012, S. 5; Frey-Samlowski, 2011, o. S.), zu denen neben Bereichen wie Improvisation auch physiologische Themenfelder, sonderpädagogischer Bedarf u. v. m. zählen (vgl. Seeber, 2012).

Trotz der vielfältigen Bemühungen um einen ganzheitlichen, an den allgemeinbildenden Zielen ausgerichteten Klavierunterricht, war dieser nach wie vor vielfach negativ konnotiert – die technische Betrachtung des 19. Jahrhunderts habe noch auf den Klavierunterricht der 1990er und frühen 2000er Jahre Einfluss: Nach wie vor schien die Disziplinierung des Spielapparates im Gegensatz zur Förderung des persönlichen musikalischen Ausdrucks Lernender – nicht nur im Klavierunterricht, sondern im Instrumentalunterricht generell – unverhältnismäßig viel Platz einzunehmen (vgl. Gellrich, 1990, S. 134 f.; Kruse-Weber, 2004, S. 121): Dies hätte beispielsweise, so Gellrich (1990), die große Nachfrage nach Feldenkrais- und Alexandertechniktherapeut/innen, die „die in ihre Bestandteile zerlegten Spielapparate angehender Profimusiker wieder zusammenflicken“ (S. 135). Weiterhin sei musikalische Eigenständigkeit dadurch verhindert worden, dass z. B. Interpretationsvorschläge im Geiste des tradierten Meister-Schüler-Verhältnisses teilweise unhinterfragt übernommen wurden (vgl. Grimmer, 1991, S. 14). Bäuerle-Uhlig (2003) zeigt, dass die Berufsbezeichnung *Klavierlehrkraft* vielfach negative Assoziationen hervorruft, wobei hier interessanterweise in der Regel ausschließlich

Bezug auf weibliche Lehrerinnen genommen wird. Folgende Aufzählung von Eigenschaften ist ein Beispiel dafür:

„Oft sehr streng, mit graumeliertem Haar, ältere Dame, alte Jungfer, Single, schrullige Individualität, Dutt, Häkeluntersetzer, klein, schwächlich, ledig, frustriert, problembeladen, älteres Fräulein mit Brille, strenge Miene, auch nett, spielt gut Klavier, hat Klavier studiert“ (S. 211)

Negative Klischees, die sich auf das Wesen von Klavierlehrerinnen beziehen finden sich weiterhin z. B. auch in Elfriede Jelineks *Die Klavierspielerin* (1983), in Patrick Süskinds Novelle *Die Geschichte von Herrn Sommer* (1991) und im Film *Das Piano* (1993) von Jane Campino (vgl. Bäuerle-Uhlig, 2003, S. 211). Noch in den späten 1990er Jahren habe sich, so Bäuerle-Uhlig (2003), die Meinung ausmachen lassen, Klavierunterricht würden in erster Linie diejenigen erteilen, denen die angestrebte Karriere als Konzertpianist/in nicht gelungen sei (vgl. Bäuerle-Uhlig, 2003, S. 211). Grimmer (1991, S. 13 f.) attestiert den Klavierlehr/innen ein nur eingeschränktes Interesse an den individuellen Bedürfnissen der Schüler/innen, was die Autorin in deren eigener Lerngeschichte begründet sieht:

„Instrumentalpädagogen, welche selbst eine harte Berufsausbildung absolviert und in jahrelanger „Einzelhaft am Klavier“ an Lebensnähe eingebüßt haben, fällt es zudem schwer, sich aus der eigenen Musiksozialisation zu befreien und mehr an den Belangen und Interessen von Kindern zu orientieren.“ (ebd., S. 14)

3.3 Zusammenfassung

Wie in den vorigen beiden Abschnitten deutlich wird, erstreckte sich die Entwicklung des Berufs *Instrumentallehrkraft* zu einer eigenständigen Profession mit spezifischem Ausbildungsgang über mehrere Jahrhunderte. Dieser Weg verlief nicht linear, was sich u.a. in der immer wieder unsicheren existenziellen Situation sowie dem wankenden gesellschaftlichen Ansehen gezeigt hat – und nach wie vor zeigt. Bis heute wird die Tätigkeit von Instrumentalpädagog/innen v. a. von zwei Arbeitsformen bestimmt: Einerseits ist dies der Privat- und andererseits der Musikschulunterricht. Da der Schutz des Privatmusiklehrer/innentums, der eine Errungenschaft der Kestenberg-Reform von 1925 darstellte, nach 1945 wieder aufgehoben wurde, ist das Ringen von Privatlehrer/innen um angemessene Bezahlung und öffentliche Wertschätzung ihres Tuns bis heute groß.

Nachdem in den 1960er Jahren verhältnismäßig viele Lehrkräfte Stellen an öffentlichen Musikschulen erhalten haben, ist mittlerweile ein Rückgang zu verzeichnen. Entsprechend sind Instrumentallehrkräfte auf eine freiberufliche Unterrichtstätigkeit zur Existenzsicherung angewiesen. Der aktuellen Arbeitsmarktsituation der Instrumentalpädagogik, die als desolat beschrieben werden kann, steht ein immer differenzierter werdendes Aufgabenspektrum gegenüber. Der Beruf der Instrumentallehrkraft bewegt sich noch im 21. Jahrhundert zwischen schlechten Arbeitsbedingungen auf der einen und hohen Anforderungen auf der anderen Seite.

Auch die Ziele und die Inhalte des Klavierlernens unterlagen seit dem 17. Jahrhundert einem mehrfachen Wandel, wobei sie sich zwischen den beiden Extremen *ganzheitlicher Ansätze* auf der einen und der sogenannte *schwarzen Klavierpädagogik* auf der anderen Seite bewegten. Mehreren Autor/innen zufolge fanden sich diese beiden Ideale in unterschiedlichem Ausmaß noch im Klavierunterricht des ausgehenden 20. und beginnenden 21. Jahrhunderts wieder.

4 Didaktische und psychologische Aspekte von Instrumentalunterricht

4.1 Allgemeinbildende und fachliche Ziele

Die Beschäftigung mit den Zielen von Unterricht ist in der Musikpädagogik seit langem von wesentlicher Bedeutung (vgl. Abel-Struth, 1985, S. 349). Die Existenz spezifischer Ziele ist im Kontext von Unterricht deshalb relevant, weil diese über jegliches unterrichtsbezogene Handeln bestimmen (vgl. Abel-Struth, 1985, S. 349; Ernst, 2008, S. 25). Das Fehlen von Zieldefinitionen, so Ernst (2008), berge hingegen die Gefahr, dass Unterricht beliebig und ineffektiv werde (vgl. S. 25). Abel-Struth (1985) verdeutlicht:

„Denn die Ziele, zu denen musikalisches Lehren führen soll, bestimmen in der praktischen Musikpädagogik die Planung des Unterrichts, sind Maßstab aller Handlungen im Unterricht und entscheiden über Material, Arbeitsformen und Methoden.“ (S. 349).

Sämtliche Zielsetzungen, die in der Musikpädagogik diskutiert wurden und werden, resultieren nicht aus empirischen Studien, sondern sind normative Setzungen, die sich in Wechselwirkung mit gesellschaftlichen Intentionen (weiter)entwickeln (vgl. ebd.; Kaiser & Nolte, 1989, S. 90). Die Ziele werden beispielsweise nach musikalischen Verhaltensweisen, nach deren Abstraktions- bzw. Präzisionsgrad, nach inhaltlichen Aspekten, nach hierarchischen Ordnungen sowie nach ihrer Funktion systematisiert (vgl. Abel-Struth, 1985, S. 356 f.; Kaiser & Nolte, 1989, S. 97 f.; Ernst, 2008, S. 24 f.; Gande, 2015, S. 5 f.). Ernst (2008) unterscheidet weiterhin zwischen den Lehrzielen, die den Absichten der Lehrkräfte entsprechen, und den Lernzielen, die die Interessen und die Bedürfnisse der Schüler/innen widerspiegeln. Zwischen diesen beiden Polen bestehe, so der Autor, häufig ein Spannungsverhältnis, das es im Rahmen des Unterrichts idealerweise aufzulösen gilt (vgl. S. 29 f.). Die am weitesten verbreitete Zieldifferenzierung, die sich auch für die im Rahmen der vorliegenden Arbeit entwickelten Theorie als bedeutsam erwiesen hat, ist jene der allgemeinbildenden und fachlichen Zielen von Unterricht (vgl. Abel-Struth, 1985, S. 356; Kaiser & Nolte, 1989, S. 97).

Der Fokus der allgemeinbildenden Ziele von Musikunterricht ist auf die Persönlichkeitsentwicklung und -formung der Schüler/innen gerichtet (vgl. Gande, 2015, S. 18; Kruse-Weber, 2015, S. 201). Die Persönlichkeit eines Menschen beschreibt Ernst (2006) – ausgehend von sowohl philosophischen als auch psychologischen Modellen – als

„[...] die mentale und physische Selbstverfügung im Sinne einer dauerhaften Verfassung. Sie ist das Ausmaß an Konzentrationsfähigkeit und Selbstbeherrschung, an Lebendigkeit und positiver Weltbegegnung, an Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein, an Lernfähigkeit und Lernbereitschaft, an Anstrengungswillen und Einsatzfreude, an kritischer Selbst- und Weltsicht, an Orientiertsein und Klarheit ...“ (Ernst, 2006, S. 156)

Das zentrale Moment der Entwicklung und Formung von Persönlichkeit, der *Erziehung bzw. Bildung durch Musik* (vgl. Kaiser & Nolte, 1989, S. 97 f.; Röbbke, 2004, S. 19), ist das Ermöglichen einer nachhaltigen Begegnung mit Kunst. Diese bezieht sich einerseits auf dauerhaftes aktives Musizieren im Kontext eines lebenslangen Lernens, andererseits auf eine allgemeine Musikalisierung, die auch Aspekte wie z. B. das Hören von Musik oder Konzertbesuche umfasst (vgl. Röbbke, 2004, S. 18 f.; Kruse-Weber, 2015, S. 201). Bei den allgemeinbildenden Zielen von Musikunterricht handelt es sich um ein „aus dem gesellschaftlich-politischen Denken der Epoche“ resultierendes Leitbild (Abel-Struth, 1985, S. 356), um Leitziele auf einer Art Metaebene (vgl. Röbbke, 2004, S. 18 f.). Aus diesen lassen sich weitere Zielsetzungen ableiten (Röbbke, 2004, S. 19), weshalb sie nach Doerne (2010) das „Gravitationszentrum pädagogischer Anstrengungen“ darstellen (S. 115). Weiterhin würden sie Antworten hinsichtlich der Sinnhaftigkeit des pädagogischen Handelns der Lehrkräfte liefern (vgl. Doerne, 2010, S. 115), und den Bildungsauftrag der Institution Musikschule repräsentieren (vgl. Röbbke, 2004, S. 19), den Röbbke (2004) folgendermaßen erläutert:

„Musikschulen müssen tatsächlich mehr sein als Ausbildungsstätten für Handwerk und Mundwerk, sie müssen über die Vermittlung technischer Fertigkeiten deutlich hinausgehen [...]. Musikschulen sind – als öffentliche Schulen – in erster Linie dazu da, ihren Schülern allgemeine, ästhetische und musikalische Bildung zu vermitteln. Die vermittelten handwerklichen sind nur technische Mittel zu diesem pädagogischen Zweck [...]. Der Österreichische Verfassungsgerichtshof hat das klar ausgesprochen: Für eine Schule ist die Verfolgung pädagogischer und erzieherischer Ziele kennzeichnendes Merkmal – und keine Schule im Sinne des BVG (Bundesverfassungsgesetz) liegt vor, wenn der Gegenstand der Unterweisung nur der Vermittlung von Fertigkeiten dient.“ (S. 19)

Dem im obigen Zitat ausgeführten Bildungsauftrag von Musikschulen wird auch im *Gesamtösterreichischen Lehrplan der Konferenz der österreichischen Musikschulwerke* (KOMU) insofern Ausdruck verliehen, als dass ein Musikschulbesuch dort als „Grundlage für eine lebenslange innige Beziehung zur Musik“ beschrieben wird (KOMU – Konferenz der österreichischen Musikschulwerke, 2016a).

Im Gegensatz zu den allgemeinbildenden Zielen beziehen sich die fachlichen Ziele von Unterricht auf das Lernen „der Sache selbst“ (Abel-Struth, 1985, S. 356). Im Mittelpunkt stehen also das Erlangen sowie der Ausbau instrumentspezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die fachlichen Ziele, die in erster Linie von Fachleuten definiert werden (vgl. ebd.), werden als *Erziehung bzw. Bildung zur Musik* erachtet (vgl. Kaiser & Nolte, 1989; Röpke, 2004). Anders als im Kontext der allgemeinbildenden Ziele, bei denen es um die „Bildung des musizierenden Menschen“ geht, stehe hier, so Doerne (2010), die „Ausbildung des Musikers“ im Vordergrund (S. 114). Ein weiterer Unterschied zwischen den allgemeinbildenden und den fachlichen Zielen ist deren Messbarkeit: Während die Aufspaltung der fachlichen Ziele in Feinziele eine verhältnismäßig leichte Kontrollierbarkeit derselben mit sich bringt, lassen sich die Entwicklung und die Formung der Persönlichkeit, die im Zentrum der allgemeinbildenden Ziele stehen, kaum überprüfen (vgl. ebd., S. 115). Denn eine Persönlichkeitsstruktur wie die im auf S. 56 angeführten Zitat von Ernst (2006) beschriebene, lasse sich nicht direkt beobachten, sondern zeige sich im Verhalten (vgl. S. 156).

In Bezug auf die gerade erläuterten Dimensionen der allgemeinbildenden und fachlichen Ziele muss betont werden, dass diese keine Gegenpole darstellen, sondern vielmehr eine „integrale Einheit“ bilden (Doerne, 2010, S. 115). Schließlich, so betonen es verschiedene Autor/innen, sei die musikalisch-instrumentale Entwicklung eng an die Entfaltung allgemein-menschlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten gekoppelt (vgl. Doerne, 2010, S. 114 f.; Kruse-Weber, 2015, S. 201).

„Jeder Ton muss durch das Menschsein des Musikers beseelt werden, jeder gespielte Ton wiederum aktiviert menschliche Potenziale des Spielers. Die für das Musizieren unabdingbaren Bereiche von Körperlichkeit, Emotionalität, Kognition, Wahrnehmung, Spiritualität, Kommunikation und Geschichtlichkeit sind keine ausschließlich musizierspezifischen Dimensionen: Sie sind grundlegende ‚Bausteine‘ für das menschliche Sein.“ (Doerne, 2010, S. 114)

Als praxisbezogenes Beispiel für die Untrennbarkeit der allgemeinbildenden und der fachlichen Ziele führt Doerne (2010) das Spiel von Tonleitern an: Dieses diene einerseits der Verbesserung der instrumentalen Technik (fachliches Ziel), andererseits fördere es u. a. die differenzierte Wahrnehmung des Körpers und des äußeren Hörens (allgemeinbildende Ziele) (vgl. S. 114 f.).

4.2 Bedeutung der Lehrer-Schüler-/Lehrer-Eltern-Beziehung

Im Fachdiskurs herrscht Einigkeit darüber, dass eine als positiv empfundene Lehrer-Schüler-Beziehung die wesentliche Voraussetzung für erfolgreichen Instrumentalunterricht bildet (vgl. Bäuerle-Uhlig, 2003, S. 227; Ernst, 2008, S. 109 f.; Rübke, 2011, S. 2; Mahler, 2016, S. 195). In den meisten didaktischen Publikationen, die die Bedeutung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses fokussieren, wird dieses aus Sicht der Lernenden ausgeführt. Ernst (2008) macht jedoch deutlich, dass eine als positiv empfundene Beziehung für die Lehrkräfte von ebenso großer Bedeutung sei (vgl. , S. 109). Ist ein zwischenmenschliches Verhältnis unstimmig, könnten, so der Autor, „fachliche und fachdidaktische Kompetenzen [...] nicht voll zur Wirkung kommen“ (ebd.). Die Wahrnehmung der Beziehung wirkt sich also unmittelbar auf die fachspezifische (Weiter)Entwicklung aus. Im Kontext der Lehrer-Schüler-Beziehung im Instrumentalunterricht wird mehrfach dessen ‚Sondersituation‘ hervorgehoben: Da Schüler/innen und Lehrer/innen hier – im Gegensatz etwa zum Unterricht im Klassenverband – verhält-

nismäßig viel Zeit zu zweit verbringen, sei die Beziehung zwischen Instrumentallehrenden und -lernenden nicht selten eine sehr persönliche (vgl. Sonderegger, 1996, S. 210; Ernst, 2008, S. 109; Rübke, 2011, S. 2).

„Ich bin erstens davon überzeugt, dass zwar jedem erfolgreichem Lehren und Lernen gute Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern zugrunde liegen, dass aber im Instrumental- und Gesangsunterricht besonders dauerhafte, intensive und zutiefst persönliche Beziehungen existieren. Anders formuliert: Sie¹⁵ machen selbstverständlich Ihren Lehrerjob, zugleich aber sind Sie PädagogInnen in der reinsten Bedeutung des Wortes, Sie begleiten und ‚führen‘ junge Menschen verantwortungs- und respektvoll über oft sehr lange Zeit! Instrumental- und Gesangslehrkräfte sind eben auch sehr oft Menschen, denen man vertraut und denen man vieles anvertraut“ (Rübke, 2011, S. 2)

Da die Eltern etlichen Autor/innen zufolge großen Einfluss auf die instrumentale Entwicklung ihrer Kinder haben, wird für das Gelingen von Instrumentalunterricht weiterhin eine positive wahrgenommene Beziehung zwischen den Lehrenden und den Eltern als bedeutsam erachtet. Der Einfluss der Eltern umfasst einerseits deren Haltung gegenüber dem Instrumentalspiel, dem Unterricht und der Lehrkraft. Andererseits beeinflusst spezifisches elterliches Verhalten wie die Anwesenheit im Unterricht, die Unterstützung des Übens sowie Konzertbesuche die instrumentale Entwicklung von Lernenden nachhaltig (vgl. Davidson et al., 1996; Mahlert, 2005; Theil & Dummert, 2005; Spera, 2005, 2006; Creech, 2010; Mahlert, 2016).

¹⁵ Da der hier abgedruckte Textauschnitt aus einem Vortrag stammt, werden die Anredepronomen ‚Sie‘ und ‚Ihr‘ groß geschrieben.

4.3 Beziehungsbildung durch Kommunikation

Für den Bereich des Instrumentalunterrichts gilt dasselbe wie für jegliches menschliche Zusammensein: Das grundlegende Medium der Beziehungsgestaltung ist die Kommunikation (vgl. Mahlert, 2016, S. 61; Watzlawick, Beavin & Jackson, 2011, S. 61 f.). Watzlawick et al. (2011) machen im Rahmen des zweiten Axioms ihrer Kommunikationstheorie deutlich, dass eine Mitteilung neben der Information

„[...] einen weiteren Aspekt [enthält, VB], der viel weniger augenfällig, doch ebenso wichtig ist – nämlich einen Hinweis darauf, wie ihr Sender sie vom Empfänger verstanden haben möchte. Sie definiert also, wie der Sender die Beziehung zwischen sich und dem Empfänger sieht, und ist in diesem Sinne eine persönliche Stellungnahme zum anderen.“ (S. 61)

Während der Inhaltsaspekt einer Nachricht die „Daten“ übermittelt, gibt der Beziehungsaspekt an, wie diese zu verstehen sind (vgl. ebd., S. 63). Die menschliche Kommunikation umfasst sowohl verbale („digitale“) als auch nonverbale („analoge“) Komponenten, wobei für die Beziehungsbildung insbesondere die nonverbalen Anteile relevant sind (ebd., S. 70 f.). Dass das Verständnis des Beziehungs- und des Inhaltsaspekts von den jeweiligen Sendenden sowie den jeweiligen Empfangenden abhängt, macht das sogenannte ‚Nachrichten-Quadrat‘ besonders deutlich. In diesem Modell, das der Kommunikationspsychologe Schulz von Thun gemeinsam mit Kollegen – u.a. auf Basis der Theorie von Watzlawick, Beavin und Jackson – entwickelte, werden die vier „Problemgruppen“ der zwischenmenschlichen Kommunikation beleuchtet (Schulz von Thun, 2015, vgl. S. 14). Diese sind der *Sachaspekt*, der *Beziehungsaspekt*, der *Selbstoffenbarungsaspekt* sowie der *Appellaspekt* (vgl. ebd., S. 14 f.). Alle vier Komponenten sind im Kontext einer Nachricht stets gleichzeitig vorhanden (vgl. ebd., S. 48).

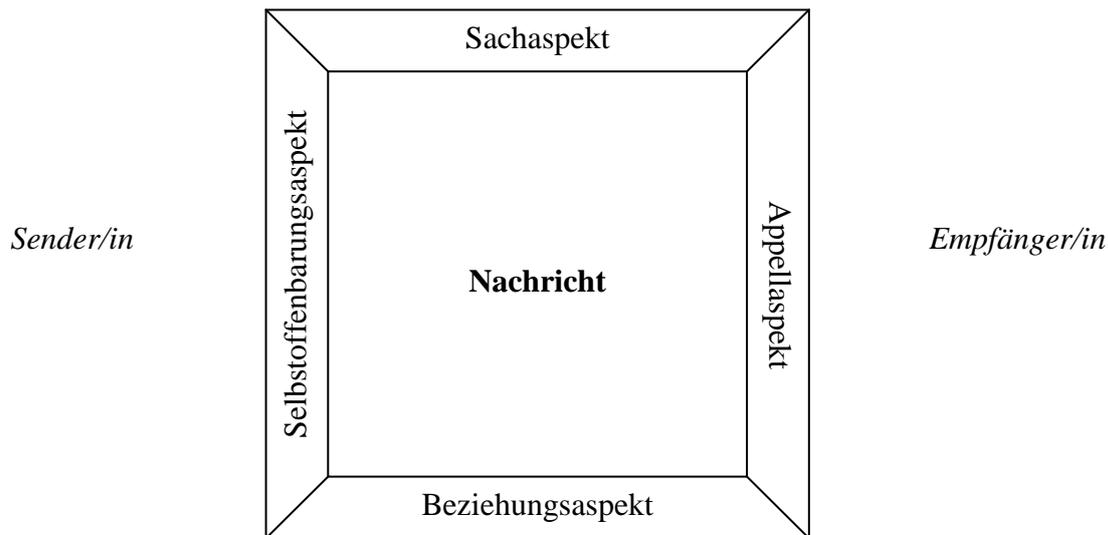


Abb. 2: ‚Nachrichten-Quadrat‘ von Schulz von Thun (vgl. Schulz von Thun, 2015, S. 33)

Während der *Sachaspekt* für das steht, worüber informiert wird, gibt der *Selbstoffenbarungsaspekt* Auskunft über die Senderin bzw. den Sender der Nachricht. Der *Beziehungsaspekt* vermittelt wiederum einerseits, wie die Senderin bzw. der Sender zur Empfängerin bzw. zum Empfänger der Botschaft steht, andererseits enthält dieser die Definition der Beziehung der Kommunizierenden aus Sicht der Senderin bzw. des Senders. Der *Appell* zielt hingegen darauf ab, die Empfangenden hinsichtlich ihrer Handlungen, Denkweisen und Gefühle zu beeinflussen (vgl. ebd., S. 28 f.). Wie die Empfangenden eine gesendete Nachricht verstehen, hängt in erster Linie davon ab, für welche Seite des ‚Nachrichten-Quadrats‘ diese besonders zugänglich sind (vgl. ebd., S. 48).

Eine sinnvolle Kommunikation, so Schulz von Thun (2015), zeichne sich einerseits durch ‚Klarheit‘, andererseits durch ‚Stimmigkeit‘ aus (S. 19 f.). ‚Stimmigkeit‘ meint die „Übereinstimmung mit der Wahrheit der Gesamtsituation“ (ebd., S. 137). Diese umfasst sowohl die innere Verfassung und die Zielsetzungen der Sendenden als auch deren Definition des Charakters der Situation sowie die Beziehung zu den und die innere Verfassung der Empfangenden (vgl. ebd., S. 137 f.).

Für die Verbesserung der zwischenmenschlichen Kommunikation führt Schulz von Thun (2015) drei Ansatzpunkte aus, die miteinander verbunden werden sollen. Der *Ansatz am Individuum* fokussiert das Training der bzw. des Einzelnen, wobei davor gewarnt wird, die Aufmerksamkeit bei Kommunikationsstörungen auf nur eine Person zu richten. Der *Ansatz an der Art des Miteinanders* bezieht sich auf die Kommunikation innerhalb einer Gruppe, der *Ansatz an den institutionellen/gesellschaftlichen Bedingungen* betrifft die Rahmenbedingungen, unter denen Personen aufeinandertreffen und denen spezifische Umgangsformen immanent sind (z. B. eine hierarchisch aufgebaute Arbeitswelt) (vgl. S. 21 f.).

4.4 Zusammenfassung

Innerhalb der Musikpädagogik existieren diverse Ansätze, um die Ziele von Unterricht zu systematisieren. Die am weitesten verbreitete Zieldifferenzierung ist die der allgemeinbildenden und der fachlichen Ziele von Unterricht. Während sich die erstgenannten auf Aspekte der Persönlichkeitsbildung und -förderung beziehen, geht es bei den zweiten konkret darum, die fachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln und auszubauen. Aufgrund der vielfältigen Interdependenzen zwischen der allgemeinen menschlichen Entwicklung auf der einen sowie der instrumentalen Entwicklung auf der anderen Seite sind die beiden Zieldimensionen jedoch nicht als Gegenpole zu verstehen – sie ergänzen sich unweigerlich gegenseitig.

Als Bedingung für gelingenden Unterricht wird im Fachdiskurs eine sowohl von Lernenden als auch Lehrenden positiv erachtete Lehrer-Schüler-Beziehung angesehen. Darüber hinaus hat auch die Art des Verhältnisses zwischen den Lehrer/innen und den Eltern Einfluss auf den Verlauf des Instrumentalunterrichts. Als wesentliches Mittel der Beziehungsgestaltung gilt – nicht nur im Instrumentalunterricht, sondern im Rahmen eines jeden menschlichen Miteinanders – die Kommunikation. Diese umfasst einerseits verbale, andererseits nonverbale Anteile, wobei die nonverbalen Komponenten für die Beziehungsbildung von größerer Bedeutung sind.

5 Methodisches Vorgehen

Bevor ich in den folgenden Abschnitten mein methodisches Vorgehen, um die Studie zum Umgang von Klavierlehrkräften mit Unterrichtsabbrüchen zu entwickeln, erläutere, werden zunächst einige grundlegende Merkmale der Grounded Theory Methodologie skizziert.

Die Grounded Theory Methodologie wurde in den frühen 1960er Jahren von den Soziologen Barney Glaser (*1930) und Anselm Strauss (1916-1996) im Rahmen ihrer Forschungsarbeit zum Umgang mit Sterben und Tod in Krankenhäusern (*Awareness of Dying*) entwickelt. Der Forschungsstil entstammt also einer „nachvollziehenden und systematischen Reflexion einer konkreten Forschungsarbeit“ (Mey & Mruck, 2009, S. 101). Wie in der Einleitung der vorliegenden Arbeit bereits angesprochen wurde, zielt ein Vorgehen nach der Grounded Theory Methodologie darauf ab, aus den erhobenen Daten eine Theorie zu generieren. Dieses Ziel haben Glaser und Strauss bereits mit dem Titel ihres methodologischen Hauptwerkes *The Discovery of Grounded Theory* aus dem Jahr 1967 deutlich gemacht (vgl. ebd., S. 104). Im Anschluss an ihre Arbeit *Awareness of Dying* debattierten die beiden Forscher – teilweise hitzig und äußerst kontrovers – um Grundsätze und Verfahren der Methodologie und entwickelten diese unabhängig voneinander weiter. Für Modifikationen und Ergänzungen zeichnen weiterhin frühere Kolleg/innen sowie Schüler/innen der beiden Soziologen verantwortlich. Mittlerweile spielt die Grounded Theory Methodologie im Set qualitativer Forschungsmethoden weit über den Bereich der Soziologie hinaus eine exponierte Rolle (vgl. ebd., S. 101 f.). Auch in der Musikpädagogik wurde in den letzten Jahren eine Reihe empirischer Arbeiten publiziert, die nach den Prinzipien der Grounded Theory Methodologie durchgeführt wurden (z. B. Niessen, 2006; Rosenbrock, 2006; Herold, 2007; Hammel, 2011; Ardila-Mantilla, 2012).

Das zentrale Erkenntnisinteresse der Grounded Theory Methodologie besteht – wie jenes der qualitativen Forschung generell – darin, komplexe Zusammenhänge verstehen zu wollen. Dabei geht es nicht um das objektive Verstehen eines spezifischen Phänomens, sondern um den Nachvollzug der Perspektiven anderer. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, werden keine vorab formulierten Hypothesen überprüft (vgl. Flick et al., 2009, S. 22 f.). Vielmehr gilt es, das „Unbekannte im scheinbar Bekannten“ (ebd.,

S. 17) auf explorative Weise zu entdecken. Dies erfordert eine starke Orientierung von Untersuchungsverläufen am Alltagsgeschehen und -wissen von Proband/innen (vgl. ebd., S. 22 f.), die wiederum eine offene Haltung Forschender gegenüber Erfahrungswelten, deren Konstruktionsprinzipien sowie deren Zustand verlangt (vgl. ebd., S. 17). Der Entdeckungslogik der Grounded Theory Methodologie entsprechend, sind sämtliche methodischen Entscheidungen im Laufe des Forschungsprozesses unter der Prämisse der Gegenstandsangemessenheit zu treffen (vgl. ebd., S. 22 f.). Denn nur wenn sich eine Forscherin bzw. ein Forscher auf den Untersuchungsgegenstand einlässt, kann eine Theorie entwickelt werden, die diesem „gerecht wird und ihn erhellt“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 9).

Der Prozess der Theorieentwicklung beginnt mit der Überführung der ersten Rohdaten in Konzepte und wird zu allen Analysezeitpunkten durch die beständige Interaktion der Forscher/innen mit dem Datenmaterial vorangetrieben (vgl. Wagner, 2006, S. 91 f.). Die ständige Anpassung methodischer Entscheidungen an den Forschungsverlauf wird durch das einem iterativ-zyklischen Prozess gleichenden Hin-und-her-Pendeln zwischen Datenerhebung, Datenanalyse und Theoriebildung ermöglicht. In jeder Phase der Datenauswertung werden Teile einer Theorie vorläufig bestätigt, während gleichzeitig neue Fragen aufgeworfen werden. Der jeweils erreichte theoretische Stand entscheidet dann darüber, welche Daten als nächstes erhoben werden. Für die Entwicklung einer Theorie ist also nicht die Anzahl von Studienteilnehmer/innen oder von untersuchten Themen, die ein spezifisches Grundgesamt repräsentieren, relevant. Angestrebt wird eine konzeptuelle Repräsentativität, zugunsten derer Fälle untersucht werden, die die Entwicklung und Ausdifferenzierung von Eigenschaften und Dimensionen theorierelevanter Kategorien ermöglichen (vgl. Strübing, 2008, S. 32). Muster, die zunächst bei Einzelfällen identifiziert werden, werden im Laufe der Analyse immer weiter abstrahiert, sodass sie über die „lebensweltlichen Selbst-/Verständnisse, die Denk-, Sortierungs- und Interpretationswelten“ der Proband/innen hinausgehen (Breuer, 2010, S. 51). Schließlich werden die Konzepte in eine Theorie überführt.

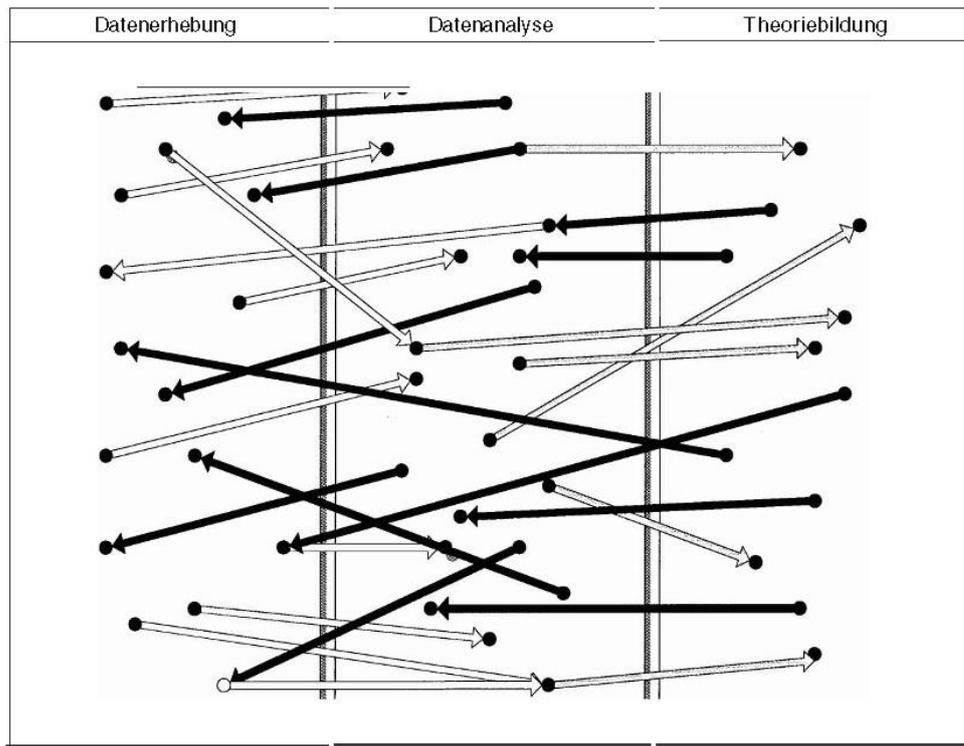


Abb. 3: Ablauf der Arbeitsschritte in der Grounded Theory Methodologie
(Strübing, 2008, S. 15)

Aus dem Postulat der Gegenstandsangemessenheit resultierend, bewegen sich Forscher/innen von Beginn ihrer Arbeit an bis zur Formulierung der Theorie ständig zwischen Regelgeleitetheit auf der einen sowie Kreativität auf der anderen Seite. Das kreative Moment des Forschungsstils beschreiben Strauss und Corbin (1996) folgendermaßen:

„Kreativität stellt ebenfalls eine unverzichtbare Komponente der Grounded Theory dar. Die Verfahren zwingen den Forscher dazu, seine Vorannahmen zu durchbrechen und eine neue Ordnung aus der alten entstehen zu lassen. Kreativität manifestiert sich in der Fähigkeit des Forschers, Kategorien treffend zu bezeichnen, seine Gedanken schweifen zu lassen, freie Assoziationen zu bilden, die für das Stellen anregender Fragen notwendig sind, und Vergleiche anzustellen, die zu neuen Entdeckungen führen. [...] Obwohl Kreativität zum Aufbau einer effektiven Theorie notwendig ist, muß der Forscher natürlich durch den gesamten Forschungsprozeß hindurch alle auf kreativem Weg gewonnenen Kategorien und Aussagen über Beziehungen unermüdlich an den Daten validieren.“ (S. 12)

An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass sämtliche methodischen Entscheidungen – so sehr diese auch am Untersuchungsgegenstand ausgerichtet sind – nie unabhängig von subjektiven Einflussfaktoren von Forscher/innen getroffen werden. Dies gilt einerseits sowohl für die Auswahl der Proband/innen als auch für die Entwicklung der Forschungsfrage (vgl. Mayring, 2002, S. 31 f.). Andererseits geschehen die Analysen und die Interpretation der erhobenen Daten vor dem Hintergrund der eigenen sozialen Wirklichkeit von Forschenden sowie dem jeweiligen Erkenntnisinteresse einer Untersuchung. Darüber hinaus werden auch im Rahmen von Interviews, immer nur die subjektiven Wahrheiten von Proband/innen erhoben. Diese entspringen wiederum deren jeweiliger sozialen (vgl. Brüsemeister, 2008, S. 16 f.; Flick, 2009, S. 156). Die Dateninterpretation lässt sich daher als „Konstruktion von Konstruktion“ beschreiben (Flick, 2009, S. 156). Dementsprechend sind die Ergebnisse, die ich in dieser Arbeit vorstelle, nicht als absolut zu verstehen, sondern stets im Kontext der vorliegenden Studie zu betrachten (vgl. Flick et al., 2009, S. 23).

5.1 Theorieorientiertes Kodieren

Im Rahmen des theorieorientierten Kodierens – dem „Herzstück“ der Grounded Theory Methodologie (Breuer, 2010, S. 69) – werden die erhobenen Daten sukzessive aufgebrochen, konzeptualisiert und schließlich neu zusammengesetzt (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 39). Dabei wechseln sich induktive, deduktive und abduktive Schritte ab: Während durch Induktion zunächst Codes nah am Material entwickelt werden, gilt es, diese zu einem späteren Zeitpunkt auszudifferenzieren. Im Sinne eines deduktiven Vorgehens werden die bereits entwickelten Codes dann an neu erhobene Daten herangetragen

(vgl. Mey & Mruck, 2009, S. 105). Im Mittelpunkt der Abduktion steht „der kreative Geistesblitz des Entdeckens einer neuen Regelmäßigkeit“, der durch „rätselhafte bzw. zuvor nicht erklärbare Daten“ angeregt wird (Breuer, 2010, S. 54).

Die Datenanalyse gliedert sich in die drei Auswertungsmodi *offenes Kodieren*, *axiales Kodieren* und *selektives Kodieren*. Wenngleich es sich hierbei streng genommen um drei voneinander getrennte Analyseschritte handelt, wechseln Forschende – wie die nachfolgende Grafik zeigt – häufig v. a. zwischen *offenem* und *axialem* bzw. *axialem* und *selektivem Kodieren* hin und her (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 77 & S. 95).

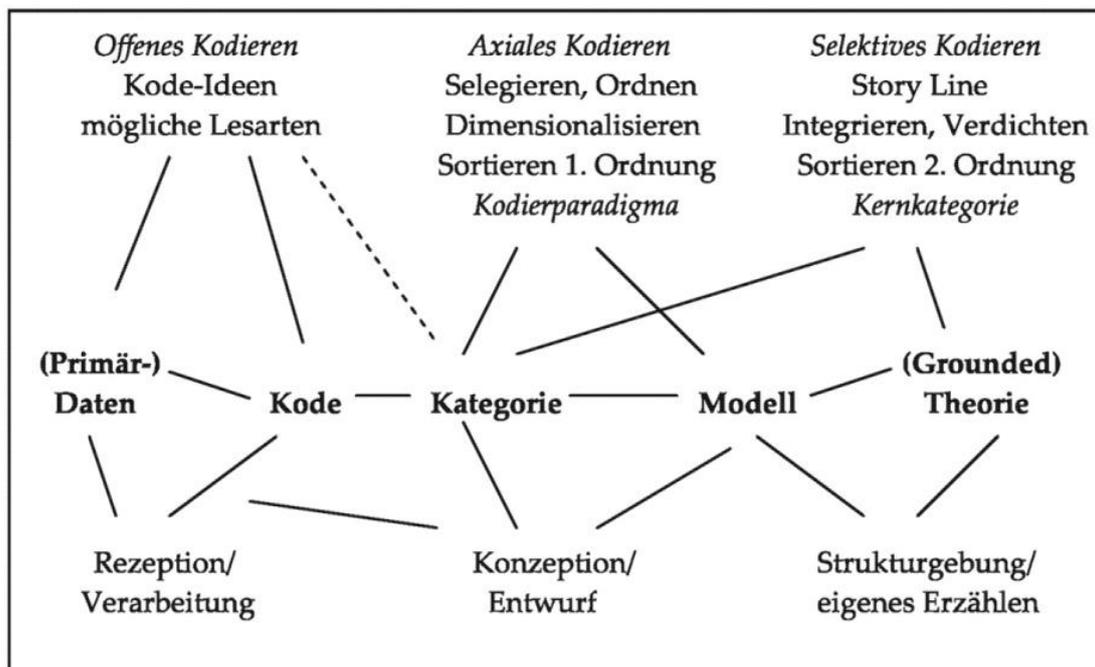


Abb. 4: Kodierprozess in der Grounded Theory Methodologie (Breuer, 2010, S. 76)

Für die Auswertung von erhobenem Material stellt die Grounded Theory Methodologie eine ganze Reihe methodischer Werkzeuge zur Verfügung, die unter der Prämisse der maximalen Gegenstandsangemessenheit jedoch nicht als „starre Anweisungen oder Kochrezepte“, sondern vielmehr als „Leitlinien und Vorschläge“ zu verstehen sind (Strauss & Corbin, 1996, S. X).

Offenes Kodieren

Strauss und Corbin (1996) beschreiben das *offene Kodieren* als „Prozeß des Aufbrechens, Untersuchens, Vergleichens, Konzeptualisierens und Kategorisierens von Daten“ (S. 43). Der Fokus dieses Analyseschrittes ist darauf gerichtet, ersten emergierenden Phänomenen und Vorfällen – ausgehend vom Konzept-Indikator-Modell – theoretischen Gehalt zu verleihen (vgl. Mey & Mruck, 2009, S. 108): Diese Phänomene und Vorfälle werden als Indikatoren für tiefer liegende Konzepte gewertet und schließlich als Kode bzw. Konzept benannt (vgl. Breuer, 2010, S. 71). Konzeptualisieren meint also das interpretative Zusammenfassen und – im Sinne einer ersten theoretischen Abstraktion – das Benennen von Daten, die sich auf ein ähnliches Phänomen beziehen (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 13). Konzepte, die auf ein ähnliches Phänomen verweisen, werden wiederum unter einem Konzept „höherer Ordnung“, einer Kategorie, zusammengefasst (ebd., S. 43). Da das *offene Kodieren* „auf die Erzeugung analytischer Vielfalt und nicht auf integrationsorientierte Reduktion“ abzielt (Strübing, 2008, S. 24), sind sämtliche Kodes und Kategorien zu diesem frühen Zeitpunkt der Analyse als tentativ zu betrachten (vgl. ebd., S. 31; Breuer, 2010, S. 74).

Im Rahmen der Analysen der von mir erhobenen Daten habe ich zunächst die aus meiner Sicht wichtigsten Aspekte eines jeden Interviews zusammengefasst. Dies diente einerseits der Wiederholung und Reflexion bedeutsamer Aspekte, andererseits konnte ich so sowohl Auffälligkeiten innerhalb eines Interviews als auch Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu vorangegangenen Befragungen festhalten. Im Anschluss an die jeweilige Zusammenfassung habe ich die ersten vier Interviews Zeile für Zeile analysiert. Um bereits im Zuge der Transkription zu Tage getretenen sowie neu emergierenden Phänomenen und Fragen auf den Grund zu gehen, stellte ich dabei theoriegenerierende Fragen an das Datenmaterial (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 44; Breuer, 2010, S. 81 f.). Hier habe ich mich im Wesentlichen an den von Strauss und Corbin (1996) angeführten Fra-

gen – *Wer?*, *Wann?*, *Wo?*, *Was?*, *Wie?*, *Wieviel?*, *Warum?* – orientiert (vgl. S. 58). Alle Antworten auf diese Fragen hielt ich gemeinsam mit den entsprechenden Textstellen in einer Tabelle fest. Dadurch konnte ich sämtliche Indikatoren – sowohl innerhalb eines als auch zwischen verschiedenen Interviews – in Hinblick auf Unterschiede und Ähnlichkeiten untersuchen und vergleichen (vgl. Strübing, 2008, S. 18). Die nach den ersten Interviews hinsichtlich des *offenen Kodierens* einsetzende Routine, ließ mich ab dem fünften Interview sowohl abschnittsweise als auch Zeile für Zeile analysieren. Letzteres kam v. a. dann zum Einsatz, wenn Unklarheiten im Material auftauchten oder ich bei mir die Tendenz feststellte, gefundene Phänomene schnell benennen und definieren zu wollen. Diese Tendenz mag einerseits meinen Vorerfahrungen mit der Thematik geschuldet gewesen sein (vgl. 5.2). Andererseits empfand ich den Kodierprozess, v. a. das *offene Kodieren*, phasenweise als äußerst schwierig: So war der kreative Zugang zu den Daten auf der einen Seite zwar spannend, da nach längeren Kodierphasen aber keine eindeutigen bzw. greifbaren Ergebnisse vorlagen, ging er meist auch mit einem gewissen Gefühl der Unsicherheit einher. Die gerade angesprochene Zeile-für-Zeile-Analyse ermöglicht es mir, bei Bedarf einen Schritt zurück zu treten, um mich nicht zu schnell auf bestimmte Aspekte zu fokussieren. Zudem habe ich meine Hypothesen immer wieder ausformuliert, um sie sowohl hinsichtlich ihres Zustandekommens als auch ihres potenziellen Einflusses auf den Forschungsverlauf zu reflektieren. Um einerseits Distanz zu den Daten sowie zu den Codes, Kategorien, Subkategorien, Eigenschaften und Dimensionen zu gewinnen, und andererseits neue Ideen für die weiteren Analysen zu bekommen, war weiterhin der Austausch mit anderen Forscher/innen hilfreich. Wenngleich die Meinungen anderer teilweise verunsichernd waren, eröffneten sie mir immer wieder neue Zugänge zu meinen Daten. Durch das Integrieren von neuen Ideen in meine bisherigen Analysen entwickelte ich sowohl theoretische Codes als auch In-vivo-Codes (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 49 f.; Breuer, 2010, S. 77). Die gerade thematisierten Schritte waren insofern von grundlegender Bedeutung, als dass der Umgang mit den erhobenen Daten vor dem Hintergrund einer größtmöglichen Offenheit geschehen soll. Diesbezüglich macht Breuer (2010) deutlich:

„Dabei ist es, zumindest anfänglich, nicht sinnvoll, Urteile bezüglich dessen zu forcieren, was (an Verständnis bzw. Lesart) ‚richtig‘ und was ‚falsch‘ ist. In der Frühphase des Kodierens sollten dem Assoziationsraum und den gedanklichen Freiheiten möglichst wenige Grenzen gezogen sein – auch zunächst fern liegende oder absurd erscheinende Ideen können anregend wirken, interessante und neuartige Blickweisen auf den Gegenstand eröffnen.“ (S. 71)

Im Laufe des *offenen Kodierens* nahm auch die dieser Arbeit zugrunde liegende Forschungsfrage sukzessive Kontur an, der auf den Umgang von Klavierkräften mit Unterrichtsabbrüchen gerichtete Fokus wurde im Rahmen eines Interpretationsworkshops geschärft. Durch „Hin-und-Her-Abwägungen zwischen Datenbezug und Theorieorientierung“ (Breuer, 2010, S. 81) hat sich überdies nach und nach herauskristallisiert, welche Kategorien – ausgehend vom vorläufigen Stand der Analysen – für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sein könnten.

Axiales Kodieren

Die im Zuge des *offenen Kodierens* entwickelten vorläufigen Hypothesen habe ich im Rahmen des *axialen Kodierens* schrittweise theoretisch verdichtet, indem ich sie anhand des Strauss'schen Kodierparadigmas ausgearbeitet und miteinander in Beziehung gesetzt sowie immer wieder an den Daten validiert habe (vgl. Breuer, ebd., S. 52). Das Kodierparadigma ermöglicht es – neben anderen „Sortierhilfen“ wie etwa der Bedingungsmatrix und der Typenbildung –, Interdependenzen zwischen den verschiedenen Kategorien herauszufinden bzw. zu erklären und darzustellen (vgl. ebd., S. 85). Ausgehend von einer als zentral erachteten Kategorie werden systematisch Beziehungen zu anderen Subkategorien hergestellt, indem nach *ursächlichen Bedingungen*, dem *Kontext*, möglichen *intervenierenden Bedingungen*, potenziellen *Handlungs- und interaktionalen Strategien* sowie *Konsequenzen* gefragt wird (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 78 f.; Breuer, 2010, S. 86).

Eigenschaften und Dimensionen, im Rahmen derer ich immer wieder zurück zu den Daten ging. Die Herausforderung, mit dem Kodierparadigma zu arbeiten, erwies sich daher als wichtig für meine Kategorienbildung.

Selektives Kodieren

Im Kontext des *selektiven Kodierens* habe ich schließlich den *empfundene Wertschätzungserhalt* bzw. den *empfundene Wertschätzungsverlust* als Kernkategorien für meine Theorie identifiziert (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 98). Diese Kategorien liefern „einen Schlüssel zum Verständnis des fokussierten Problemthemas“ und stellen „das strukturierende Zentralkonzept für die gefundenen Konzepte bzw. die entwickelte Bereichstheorie“ dar (Breuer, 2010, S. 53). Alle anderen Subkategorien habe ich im Hinblick auf ihr Verhältnis zu den Kernkategorien überprüft und mit diesen verknüpft (vgl. Breuer, 2010, S. 92). Strübing (2008) beschreibt dieses Vorgehen wie folgt:

„Die analytische Frage dieses Arbeitsschritts lautet also: Steht die Kategorie X in einem Verhältnis zur angenommenen Schlüsselkategorie A und, wenn ja, in was für einem Verhältnis?“ (S. 21)

Der Prozess, an dessen Ende ich die gerade genannten Kernkategorien bestimmt habe, war ein relativ langer. Zwar zeichnete sich das zentrale Phänomen bereits zu einem relativ frühen Zeitpunkt der Analyse ab, sowohl dessen Eigenschaften und Dimensionen, die Art der Verknüpfung mit den Subkategorien als auch dessen Benennung waren jedoch noch unklar. Um die Relevanz der Kernkategorien eingehend zu überprüfen sowie diese weiter auszudifferenzieren, bin ich immer wieder mehrere Analyseschritte zurückgegangen, hinterfragte sie mehrfach und erforschte somit deren dimensionale Ausprägungen erneut. Das *axiale* und das *selektive Kodieren* wechselten sich hier beständig ab. Dabei habe ich auch die Verbindungen der (potenziellen) Kernkategorien zu den Subkategorien immer wieder reflektiert und teilweise verändert. Im Zuge dessen habe ich die Kernkategorien anhand des Kodierparadigmas mit den Subkategorien in Beziehung gesetzt (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 101 f.). Die bereits beschriebenen Erfahrungen der schwierigen Zuordnung haben sich im Kontext des *selektiven Kodierens* jedoch fortgesetzt, weshalb ich letztlich nicht an einer dem Paradigma entsprechenden Gruppierung meiner Kategorien festhielt.

Um einen Terminus zu finden, der das zentrale Phänomen treffend beschreibt, spielte neben der beständigen Interaktion mit den Daten auch die Beschäftigung mit theoretischer Literatur eine Rolle. Ich zog sowohl instrumental- bzw. musikpädagogische Publikationen als auch Veröffentlichungen aus den Bereichen der Erziehungswissenschaften, der allgemeinen Psychologie und der Kommunikationspsychologie zu Rate. Nachdem ich die Beziehungen der Kernkategorien zu den verschiedenen Subkategorien nach und nach systematisch ausarbeiten sowie diese mehrfach mit anderen Forschenden diskutieren konnte, habe ich schließlich sämtliche Kategorien zu einer Theorie integriert (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 94 f.; Strübing, 2008, S. 21).

Wie ich bereits mehrfach angesprochen habe, wurde der gesamte Analyseprozess vom Austausch mit anderen Forschenden begleitet. Weiterhin habe ich entstehende Ideen, Assoziationen und Hypothesen – von der Transkription der Interviews bis zur Formulierung der Theorie – in Form von Memos festgehalten. Meine Daten habe ich sowohl von Hand als auch mit der Software Max QDA analysiert, wobei letztere insbesondere dazu diente, den Überblick zu behalten. Skizzenhafte Darstellungen von Zusammenhängen, Memos, erste Kodierungen sowie diverse Graphiken habe ich zunächst von Hand erstellt, weil dies der von mir präferierten Arbeitsweise entspricht. Später habe ich sämtliche Ausführungen in Dateien übertragen und schließlich in MAXQDA zusammengeführt.

5.2 Umgang mit (Vor-)Wissen

Es wurde bereits mehrfach darauf verwiesen, dass die Offenheit Forschender ein wesentliches – vermutlich sogar das wesentlichste – Kriterium für die Entwicklung einer Theorie im Sinne der Grounded Theory Methodologie ist. Vor diesem Hintergrund wurde und wird auch die Rolle des Vorwissens, über das Forscher/innen hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes verfügen, seit der Entdeckung der Grounded Theory Methodologie immer wieder umfassend reflektiert und zeitweilig kontrovers diskutiert (vgl. Meinefeld, 2009, S. 270 f.; Mey & Mruck, 2009, S. 105 f.). Nach Strauss und Corbin (1996) birgt Vorwissen, das sowohl aus Literaturkenntnis als auch aus persönlichen und beruflichen Erfahrungen resultieren kann, die Gefahr, bedeutsame Aspekte in den Daten zu blockieren (vgl. S. 73). Allerdings ist es so gut wie unmöglich, einen Zeitpunkt zu definieren, ab dem Vorwissen präsent ist. Denn selbst relativ oberflächliches

Nachdenken über eine Thematik resultiert vermutlich aus Vorerfahrungen, Vorannahmen sowie irgendeiner Art von – explizitem und/oder implizitem – Vorwissen und geschieht nicht mit leerem Kopf. Wie u. a. Meinefeld (2009) erläutert, markiert der Beginn einer Forschungsarbeit aller Wahrscheinlichkeit nach nicht den Ausgangspunkt für relevantes Vorwissen:

„In Bezug auf die Bewertung der Auswirkungen dieses Vorwissens auf den Forschungsprozess ist zu bedenken, dass dieser nicht erst beginnt, wenn Hypothesen ‚ins Feld geht‘. Wenn der gesamte Forschungsprozess methodisch reflektiert werden soll, so ist die Fixierung auf die Formulierung von Ex-ante-Hypothesen (befürwortend in der quantitativen, ablehnend in der qualitativen Methodologie) nicht haltbar: Die Formung der Aufmerksamkeit des Forschers setzt bereits früher und grundlegender an.“ (S. 274)

Nachdem die völlige Negierung von Ex-ante-Hypothesen mehrfach kritisiert worden ist, herrscht mittlerweile nicht nur Konsens darüber, dass ein Eintritt ins Untersuchungsfeld frei von jeglichem Vorwissen überhaupt nicht möglich ist. Von diversen Autor/innen wird sogar dessen heuristischer Wert für die Theorieentwicklung betont (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 25 f.; Strübing, 2008, S. 58). In der Grounded Theory Methodologie wird jegliche Art von Vorwissen in das Konzept der theoretischen Sensibilität integriert (vgl. Strübing, 2008, S. 58 f.), welches die Fähigkeit beschreibt, „Einsichten zu haben, den Daten Bedeutung zu verleihen, die Fähigkeit zu verstehen und das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 25). Neben (theoretischer) Literatur sowie persönlichen und beruflichen Erfahrungen gilt der analytische Prozess selbst als Quelle für theoretische Sensibilität Forschender (vgl. ebd., S. 25 f.). Nach Breuer (2010) gestaltet sich die Art des Erkenntnisgewinns, wie er in der Grounded Theory Methodologie vonstatten geht, als hermeneutische Spiralbewegung.

„Erkenntnis vollzieht sich in einem Kreisprozess zwischen Vor-/Verständnis (den Präkonzepten) des Erkenntnissubjekts einerseits und den Phänomenen (Ereignissen, Handlungen, empirischen Daten), mit denen das Subjekt in seinem Aufmerksamkeitsfeld konfrontiert wird, andererseits. Bei mehrmaligem Durchlaufen dieses Zirkels ergibt sich eine spiralförmige Erkenntnisbewegung.“ (S. 48)

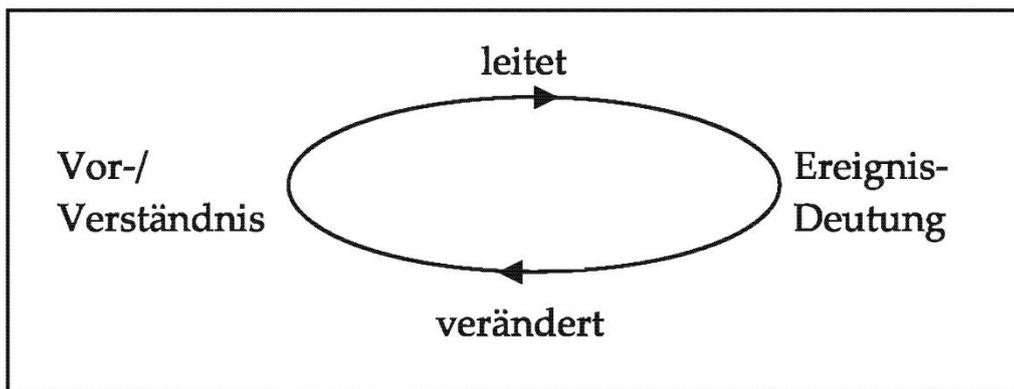


Abb. 6: Hermeneutischer Zirkel (Breuer, 2010, S. 48)

Die vorrangige Frage im Rahmen eines Vorgehens nach der Grounded Theory Methodologie ist also nicht (mehr), ob Forscherinnen und Forscher über Vorwissen hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes verfügen, sondern inwiefern dieses das Auftauchen neuer Erkenntnisse verhindert oder ermöglicht (vgl. Meinefeld, 2008, S. 271 f.). Forschende bewegen sich hier insofern auf einem schmalen Grat, als dass einerseits nicht „das Rad neu“ erfunden werden, und andererseits der Blick auf die Daten nicht „von bereits von anderen Autoritäten Gesehenem und Gedachtem“ verstellt werden soll (Breuer, 2010, S. 56 f.). Wie diesbezüglich empfohlen wird, habe ich mein Vorwissen und meine Vorannahmen vor Eintritt in das Untersuchungsfeld in meinem Forschungstagebuch festgehalten sowie immer wieder expliziert und reflektiert (vgl. Mey & Mruck, 2009, S. 106).

Mein Vorwissen bezüglich der Abbruchthematik vor Feldeintritt resultierte zuvorderst aus persönlichen und beruflichen Erfahrungen. Dabei beziehen sich meine persönlichen Erfahrungen mit dem Phänomen *Unterrichtsabbruch* nahezu ausschließlich auf Aspekte, die nicht meinen eigenen instrumentalen Werdegang betreffen. Selbst während eines Motivationstiefs zwischen meinem ca. zwölften und 14. Lebensjahr, das insbesondere das Üben betraf, lag mir der Gedanke fern, den Klavierunterricht beenden zu wollen. Im Laufe meiner Jugend wuchs mein Interesse an einer professionellen Laufbahn als Pianistin, was letztlich eine klare Prioritätensetzung erforderte – zugunsten des Klavier-

spiels gab ich andere Freizeitaktivitäten auf. Die entsprechenden Abbrüche empfand ich nie als Verlust, ermöglichten sie mir doch eine stärkere Fokussierung auf das Klavierspiel. Während meines Klavierstudiums setzte ich mich erstmals mit einem Abbruch im instrumentalen Bereich auseinander, denn aufgrund der hohen Studienanforderungen auf der einen sowie den begrenzten Berufsaussichten auf der anderen Seite stellte ich dessen Sinnhaftigkeit immer wieder in Frage. Letztlich war die Leidenschaft jedoch größer, weshalb ich mich stets gegen einen Abbruch entschied. Sowohl in meinem persönlichen Umfeld als auch im Umfeld der Musikschule habe ich immer wieder mitbekommen, dass sich jemand gegen ihren bzw. seinen Instrumentalunterricht entschieden hat. Da mir diese Entscheidungen aus der Sicht der betreffenden Schüler/innen nachvollziehbar erschienen, bewertete ich diese Abbrüche nicht als negativ. Allgemeinere Erfahrungen im Bereich der Abbruchthematik sammelte ich im Rahmen eines freiwilligen Praktikums im Bereich Kulturmanagement: Nachdem ich bereits nach kurzer Zeit merkte, dass es mich weder inhaltlich noch bezüglich des Arbeitsumfeldes überzeugte, entschied ich mich dafür, das begonnene Praktikum nicht fortzusetzen. Wie bei früheren Abbrüchen, die mir erlaubten, mich stärker auf das Klavierspiel zu konzentrieren, hatte ich auch hier das Gefühl, dass der Abbruch ein zeitlicher und damit persönlicher Gewinn war. Die aus meinen – direkten und indirekten – persönlichen Erfahrungen resultierende Haltung gegenüber verschiedenen Abbrüchen lässt sich wohl am ehesten als neutral beschreiben, da ich ihnen schlicht keine besondere Aufmerksamkeit schenkte.

Im Rahmen meiner beruflichen Tätigkeit als Klavierlehrerin erweist es sich hingegen zeitweise als schwierig, diese neutrale Haltung beizubehalten. So kommt es einerseits immer wieder vor, dass Schüler/innen ihren Klavierunterricht bei mir beenden, deren Beweggründe mir plausibel erscheinen. Andererseits gibt es doch vereinzelt auch Abbrüche, deren Zustandekommen ich mir nicht erklären kann, weshalb es manchmal nicht einfach ist, diese nicht als negativ wahrzunehmen. Weiterhin sieht sich die Musikschule, an der ich unterrichte, zu Beginn eines jeden Schuljahres mit der Herausforderung konfrontiert, eine bestimmte Zahl an Schüler/innen zu erreichen. Denn an diese sind die Förderungen gebunden, die die Musikschule aus der öffentlichen Hand erhält. Aufgrund des Geburtenrückgangs, der ländlichen Lage sowie der klaren Ausrichtung des Ortes auf sportliche Aktivitäten ist dies jedes Mal mit großen Bemühungen von Seiten des Direktors und auch der Lehrkräfte verbunden – immer wieder wird in Konferenzen sowie auf informellem Weg im Kollegium diskutiert, wie erreicht werden kann,

dass Schüler/innen ihrem Unterricht möglichst lange treu bleiben. Wenngleich dieses Bestreben m. E. generell als positiv zu erachten ist, werden Abbruchentscheidungen in einem solchen Kontext häufig als negativ erachtet. Zwar versuche ich, in Abbruchfällen die jeweilige Entscheidung einer Schülerin bzw. eines Schülers zu verstehen und Abbrüche nicht pauschal als negativ zu bewerten, dennoch bemerke ich manchmal, dass insbesondere das Dasein als ‚Schnittstelle‘ zwischen politischen Anforderungen, der Institution Musikschule und Lernenden teilweise dazu führt, dass auch ich selbst Abbrüche nicht ausschließlich aus Sicht von Schüler/innen beurteile. Jene ambivalente Haltung entspricht – wie die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen – der meiner Interviewpartner/innen, was mir im Verlauf der Studiendurchführung geholfen hat, nachvollziehen zu können, „wie und warum die Dinge in diesem Feld vor sich gehen, und was unter bestimmten Bedingungen passieren wird“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 26). Doch auch die von Strauss und Corbin (1996) erläuterte Gefahr, Auffälligkeiten im Feld aufgrund der eigenen Kenntnisse als zu selbstverständlich wahrzunehmen (vgl. ebd.), habe ich manchmal bemerkt. Dementsprechend erwies es sich als hilfreich, Wissen, Annahmen und Haltungen nicht nur vor Eintritt ins Untersuchungsfeld, sondern während des gesamten Forschungsverlaufes auszuformulieren und dazu reflexive Texte und Kommentare zu verfassen. Weiterhin spielte der Austausch mit praktizierenden und wissenschaftlich tätigen Instrumentalpädagog/innen, Musikpädagog/innen, (ehemaligen) Kommiliton/innen, (ehemaligen) Instrumentalschüler/innen und in anderen Disziplinen beheimateten Fachleuten von der Planung der vorliegenden Studie bis hin zur Formulierung der Ergebnisse eine wichtige Rolle. Anregungen, Überlegungen sowie kritische Fragen aus verschiedenen Perspektiven halfen mir immer wieder, einen Schritt zurückzugehen (vgl. auch 5.1). Die Auseinandersetzung mit Publikationen aus der Instrumentalpädagogik diente im Vorfeld der Forschungsarbeit primär dazu, einen Überblick über bisher Untersuchtes zu erhalten, und damit dazu, meinen grundlegenden Untersuchungsbereich festzulegen. Wie bereits in der Einleitung dieser Arbeit sowie in den Ausführungen zum theorieorientierten Kodieren erläutert, hat sich die konkrete Forschungsfrage erst im Laufe des Forschungsprozesses entwickelt. Mit weiterer instrumental- und musikpädagogischer Literatur sowie Publikationen aus anderen Disziplinen, z. B. der Studienabbruchforschung, der Dropout-Forschung im Bereich des Sports und der Kommunikationspsychologie, habe ich mich v. a. dann auseinandergesetzt, wenn im Laufe der Analysen Fragen aufgeworfen wurden, zu deren Beantwortung bestehende Befunde beitragen konnten. Um weitere Facetten meines Untersuchungsge-

genstandes zu entdecken, beschäftigte ich mich außerdem mit Zeitungsartikeln, Reportagen, Homepages u. ä.

5.3 Durchführung der Interviews

Auf Basis meines im vorigen Abschnitt dargelegten Vorwissens bezüglich der Abbruchthematik, das primär aus persönlichen und beruflichen Einsichten resultierte, entwickelte ich den meinen Interviews zugrunde liegenden Leitfaden. Um Themenbereiche, die sich aus Sicht der Proband/innen als relevant erwiesen haben, aufzugreifen, sowie andere Bereiche zu modifizieren, entwickelte ich den Leitfaden während des Forschungsprozesses sukzessive weiter. Zunächst umfasste dieser die folgenden Themenbereiche:

- *Einflussfaktoren*

Ausgehend von einigen instrumentalpädagogischen Befunden, die ich im zweiten Kapitel vorgestellt habe, interessierte mich einerseits generell, welche Einflussfaktoren die Interviewpartner/innen für relevant halten. Ausgehend von der in Kapitel 1 beschriebenen Bedeutung des Einflussfaktors *unterrichtsbezogene Gründe*, wollte ich andererseits erfahren, ob die Proband/innen Zusammenhänge zwischen Unterrichtsgeschehen und Abbruchentscheidungen sehen.

- *Kommunikationsverhalten*

Wie sowohl zu Beginn dieser Arbeit als auch in Abschnitt 4.2 ausgeführt wurde, gilt eine als positiv empfundene Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden als Basis für erfolgreichen Unterricht. Vor diesem Hintergrund wollte ich erfahren, inwiefern die von mir befragten Klavierlehrer/innen mit ihren Schüler/innen bezüglich der Unterrichtsgestaltung sowie auch deren Lebensumstände kommunizieren. Außerdem interessierte mich, wie sich die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden und deren Eltern in Bezug auf potenzielle sowie definitive Abbruchentscheidungen gestaltet.

- *Abbrucharten*

Die Entwicklung dieses Themenbereichs basierte in erster Linie auf bestehenden Befunden, die im Zuge der Erläuterungen zur instrumentalpädagogischen Drop-out-Forschung dargestellt wurden. Die entsprechenden Ergebnisse zeigen, dass ein Unterrichtsabbruch nicht zwingend mit einer Aufgabe instrumentaler oder musikalischer Aktivitäten einhergeht. Im Zuge dessen interessierte mich, ob die Befragten zwischen den verschiedenen Abbrucharten differenzieren und ob sie beispielsweise einen Abbruch von Unterricht anders bewerten als etwa den Wechsel eines Instruments oder einer Lehrkraft.

Bereits die ersten beiden Lehrkräfte äußerten sich neben zu den von mir ausgearbeiteten Themenbereichen einerseits umfassend dazu, wie Unterrichtsabbrüche aus ihrer Sicht abgewendet werden könnten. Dementsprechend erweiterte ich den Interviewleitfaden um den Bereich der *Abbruchprävention*. Andererseits thematisierten die Proband/innen den großen elterlichen Einfluss auf das instrumentale Lernen sowie auf das Zustandekommen von Unterrichtsabbrüchen. Da die Rolle der Eltern sowohl im Kontext von *Einflussfaktoren* und dem *Kommunikationsverhalten* als auch der *Abbrucharten* und der *Abbruchprävention* zur Sprache kam, habe ich diesbezüglich keinen eigenständigen Themenbereich entwickelt. Die verschiedenen Fragen, die die Rolle der Eltern betrafen, habe ich in die anderen Bereiche integriert.

Die Interviews, die ich mit insgesamt neun Klavierlehrkräften führte, fanden zwischen Februar 2012 und April 2013 statt. Das kürzeste Interview dauerte 19 Minuten, während das längste nach 74 Minuten beendet war. Mit allen Proband/innen telefonierte ich im Vorfeld der Interviews, um das Thema meiner Studie zu erläutern. Allerdings hob ich dabei nicht meinen – ohnehin erst im Forschungsverlauf konkret werdenden – Fokus auf den Umgang der Lehrenden mit Unterrichtsabbrüchen hervor. Ich schilderte lediglich, dass ich mich für sämtliche Erfahrungen, Gedanken, Meinungen und Informationen zur Abbruchthematik interessieren würde. Um den Proband/innen „Alltagsnähe, inhaltliche Offenheit und Flexibilität“ (Breuer, 2010, S. 151) zu signalisieren, sprach ich während der Telefonate mit diesen immer von *Gespräch* anstatt von *Interview*. Schließlich sollten die Berichte der Lehrkräfte nicht durch Assoziationen wie etwa schematischem Fragenstellen, die häufig mit Interviews in Verbindung gebracht werden, be-

schnitten werden (vgl. ebd., S. 63). Während der Vorgespräche fragte ich alle Proband/innen außerdem, ob ich das jeweilige Interview in Form einer Audio-Aufzeichnung festhalten dürfte. Nach der Zusage, sämtliche Daten im Rahmen der vorliegenden Arbeit zu anonymisieren, stimmten alle Lehrenden der Aufnahme zu. Ausgehend von dem Bestreben, die Gesprächssituationen möglichst wenig artifiziell zu gestalten (vgl. Mey & Mruck, 2009, S. 100), fanden die Interviews gemäß der von Breuer (2010) beschriebenen „Geh-Charakteristik“ größtenteils im Milieu der jeweiligen Lehrkraft statt (S. 39). Sämtliche in der folgenden Tabelle dargestellten Treffpunkte wurden von der jeweiligen Klavierlehrerin bzw. dem jeweiligen Klavierlehrer vorgeschlagen.

Tab. 1: Überblick über die Interview-Orte und die jeweilige Dauer des Interviews

IP	Interview-Ort	Interviewdauer
IP 1	Wohn-/Esszimmer der IP	74 [^]
IP 2	ehemalige Musikuniversität des IP	34 [^]
IP 3	ein für uns beide gut erreichbares Café	63 [^]
IP 4	Wohn-/Esszimmer der IP	54 [^]
IP 5	ein für uns beide gut erreichbares Café	71 [^]
IP 6	Arbeitsraum der IP	31 [^]
IP 7	Musikschule der IP	57 [^]
IP 8	Sakristei der Kirche, in der der IP tätig ist	64 [^]
IP 9	Unterrichtsraum des IP in der Musikuniversität	19 [^]

Die Gespräche mit den Proband/innen folgten den drei Phasen des narrativen Interviews: Erzählaufforderung, autonome Haupterzählung/erzählgenerierendes Nachfragen und Interviewabschluss (vgl. Hopf, 2009, S. 356). Alle Treffen mit den Lehrkräften begannen zunächst jedoch mit einer Konversation, die nicht oder nur teilweise mit dem später geführten Interview zusammenhing. Wir unterhielten uns über unsere eigenen musikalischen Werdegänge sowie verschiedene Erfahrungen, die wir im Rahmen unserer Unterrichtstätigkeit gesammelt hatten. Außerdem interessierten sich einige Klavier-

lehrer/innen für die Gründe, die meiner Auseinandersetzung mit der Abbruchthematik zugrunde liegen. Teilweise gestaltete sich der Übergang zum ‚eigentlichen‘ Interview fließend, weshalb der Wortlaut meiner Erzählaufforderung nicht immer derselbe war. Die Einstiegsfrage, die mein jeweiliges Gegenüber zum freien Erzählen animieren sollte, formulierte ich offen: Ich fragte nach sämtlichen Erfahrungen, die meine Untersuchungspartner/innen bis zum Interviewzeitpunkt mit Unterrichtsabbrüchen gemacht hatten. Außerdem artikuliert ich mein Interesse an generellen Gedanken, Haltungen und Meinungen hinsichtlich der Thematik. In jedem Interview kamen alle Themenbereiche vor, die Reihenfolge der Leitfragen stand jedoch nicht fest, sondern richtete sich vornehmlich nach dem Gesprächsverlauf. Insofern die Themenbereiche von den Proband/innen nicht ohnehin schon angesprochen und erläutert wurden, integrierte ich die Fragen abhängig vom Interviewverlauf in das jeweilige Gespräch. Die flexible Handhabung des Leitfadens zielte insbesondere darauf ab, für die Schilderungen meines jeweiligen Gegenübers offen zu sein und so auf den jeweiligen Gesprächsverlauf flexibel reagieren zu können. Während der Interviews, die m. E. allesamt in einer freundlichen und entspannten Atmosphäre stattfanden, versuchte ich, insbesondere den Schilderungen meiner Interviewpartner/innen zuzuhören. Zwischenfragen stellte ich insbesondere dann, wenn ich mir nicht sicher war, ob ich das Erzählte richtig verstanden hatte, oder um Fragen aus meinem Leitfaden zu stellen. Am Ende der Interviews bat ich die Proband/innen, die in ihren Augen wichtigsten Aspekte ihrer Erläuterungen zusammenzufassen. Zur Unterstützung der Rahmung des Interviews als Gespräch, erfragte ich die biographischen Daten der Proband/innen erst nach dem Ende unserer Unterhaltung.

Im Anschluss an jedes Interview führte ich ein Gesprächsprotokoll, indem ich sowohl die biographischen Daten der Interviewpartner/innen als auch organisatorische Aspekte zum jeweiligen Treffen wie dessen Zustandekommen und die Gestaltung des telefonischen Erstkontaktes festhielt. Der größte Teil des Gesprächsprotokolls diente jedoch dazu, das vorangegangene Interview möglichst umfassend zu reflektieren. Da sprachliche Äußerungen lediglich Ausschnitte von Erlebtem und Erlebtem darstellen (vgl. Breuer, 2010, S. 61), machte ich mir beispielsweise auch Notizen zur von mir wahrgenommenen Gesprächsatmosphäre und der Körpersprache (Blickkontakt, Sitzhaltungen etc.). Zudem enthielt jedes Gesprächsprotokoll einen reflexiven Teil, um insbesondere mein eigenes Forscherinnenverhalten im Hinblick auf das gerade geführte Gespräch sowie auf die zukünftigen Interviews zu analysieren. So stellte ich z. B. fest, dass

ich dazu neigte, Stellung zu beziehen: Je nach Aussage einer Probandin oder eines Probanden tendierte ich dazu, die jeweilige Gegenposition einzunehmen. Daraus folgend habe ich mich nach der anfänglichen Ausformulierung und Reflexion meines Vorwissens (vgl. 5.2) noch einmal ausführlich mit meinen persönlichen Meinungen und Einstellungen in schriftlicher Form auseinandergesetzt. Der sich auf mich als Forscherin beziehende reflexive Teil des Gesprächsprotokolls erwies sich für mich im Forschungsverlauf als bedeutsam, da er es mir ermöglichte, mich bereits im Rahmen eines einzigen geführten Interviews mit verschiedenen Haltungen auseinanderzusetzen. Die zunächst als Schwäche erscheinende Beobachtung, dass ich persönlich Position bezogen habe, erwies sich somit als positives forschungspragmatisches Werkzeug: Die jeweilige Gegenposition, die ich einnahm, erzeugte in gewisser Weise Kontingenz für Sichtweisen, die ich teilweise als fest und unveränderlich wahrgenommen hatte.

5.4 Transkription der Interviews

Ich habe alle Interviews selbst transkribiert, was dazu führte, dass ich mich bereits zu einem frühen Zeitpunkt intensiv mit den erhobenen Daten auseinandergesetzt habe. Da das Transkribieren von Interviews bereits dem Bereich der Datenanalyse zuzuordnen ist (vgl. Breuer, 2010, S. 68), habe ich während des Transkriptionsprozesses aufkommende themenbezogene Assoziationen und Ideen sowie Auffälligkeiten der einzelnen Interviews in meinem Forschungstagebuch festgehalten. Die Transkription gleicht einer Art *offenem Kodieren*, da „die Herstellung und die Verwendung von Transkripten theoriegeladene, konstruktive Prozesse sind“ (Kowal & O`Connell, 2009, S. 440). Um die Nähe zum Gesagten zu bewahren, habe ich bei der Verschriftlichung der Interviews sämtliche dialektalen Aussagen wörtlich beibehalten, außerdem habe ich sowohl prosodische Merkmale (z. B. Sprechpausen) sowie paralinguistische Auffälligkeiten (z. B. Lachen) verschriftlicht. Da die dialektalen Färbungen teilweise Leseschwierigkeiten nach sich ziehen, habe ich die in der vorliegenden Arbeit abgedruckten Textausschnitte schließlich in Standardortographie verfasst (vgl. Kowal & O`Connell, 2009, S. 440): So wurde beispielsweise aus „mr“ „man“ und „ist's“ „ist es“. Weiterhin habe ich zugunsten einer besseren Lesbarkeit der vorliegenden Arbeit an den abgedruckten Textstellen teilweise grammatikalische Korrekturen vorgenommen. Der Sinn der jeweiligen Aussagen wurde dabei selbstverständlich nicht verändert.

5.5 Auswahl der Proband/innen

Da zu Beginn einer Untersuchung noch keine theoretischen Erkenntnisse hinsichtlich des Forschungsgegenstands existieren, bestimmen zunächst systematische Überlegungen, die maßgeblich auf die Vorkenntnisse sowie das Vorwissen Forschender aufbauen, über die Auswahl der ersten zu untersuchenden Proband/innen. Im weiteren Forschungsverlauf entscheidet dann – wie zu Beginn des Kapitels bereits angesprochen – die auf dem jeweiligen theoretischen Kenntnisstand basierende konzeptuelle Relevanz darüber, welche Fälle als nächstes oder auch später untersucht werden (vgl. Strübing, 2008, S. 30 f.; Breuer, 2010, S. 58). Jenes theoretische Sampling soll „das Wissen über Facetten des Untersuchungsgegenstands bzw. fokussierter Konzepte“ gleichermaßen „erweitern und anreichern“ sowie „absichern und verdichten“ (Breuer, 2010, S. 58).

Die Gewinnung der Interviewpartner/innen für meine Studie entspricht nur in Teilen dem theoretischen Sampling, da ich lediglich die letzten drei der insgesamt neun interviewten Klavierlehrkräfte auf dieser Basis ausgewählt habe. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass einige informelle Gespräche, die ich während der Planungsphase der Studie mit mehreren Instrumentallehrkräften hinsichtlich meines Forschungsvorhabens führte, zeigten, dass es sich bei der Abbruchthematik um ein ambivalentes Phänomen handelt. Nicht selten haben die entsprechenden Lehrer/innen Unterrichtsabbrüche als negativ bewertet. Dementsprechend hatte ich zu Beginn des vorliegenden Dissertationsprojekts befürchtet, ich würde eventuell nicht genügend Interviewpartner/innen für meine Studie finden. Um herauszufinden, ob deren Durchführung realistisch sein würde, kontaktierte ich insgesamt 82 Musikschuldirektor/innen in jeweils mehreren Bundesländern in Österreich und Deutschland. Ich informierte diese per E-Mail über meine geplante Untersuchung und bat sie, meine Nachricht an die Klavierlehrerinnen und -lehrer ihrer Musikschule weiterzuleiten. Da zu diesem frühen Zeitpunkt noch nicht klar war, dass der Fokus der Studie letztlich auf den Umgang von Klavierlehrkräften mit Unterrichtsabbrüchen gerichtet sein würde, war deren Beschreibung recht allgemein gehalten. So schilderte ich lediglich, dass ich Klavierlehrer/innen zum Thema *Unterrichtsabbruch* befragen wollte. Schließlich meldeten sich innerhalb von etwa vier Wochen sechs Lehrkräfte bei mir und teilten mir mit, dass sie an meiner Studie teilnehmen wollten.

Insbesondere vor dem Hintergrund des Eindrucks, dass es sich bei der Abbruchthematik aus Sicht von Instrumentallehrkräften tendenziell um ein kritisches handelt, muss m. E. gefragt werden, wer sich überhaupt freiwillig zur Teilnahme an einer Studie wie der vorliegenden bereit erklärt. Eine mögliche Antwort darauf liefert die Bedeutung, die die Befragten Abbrüchen im Kontext ihres eigenen Unterrichts beimessen. Wie ich später noch umfassend ausführen werde, halten die Interviewpartner/innen Abbruchentscheidungen im Rahmen ihres Klavierunterrichts für nur wenig relevant (vgl. 6.1). Die Annahme, dass jene geringe Bedeutung die Proband/innen dazu veranlasst hat, an meiner Studie teilzunehmen, wird durch die erste Interviewpartnerin bekräftigt. So erzählte sie mir unmittelbar vor Beginn des ‚offiziellen‘ Interviews von einer Kollegin an der Musikschule, mit der sie sich über meine Studie unterhalten hatte. Diese wollte nach eigenen Aussagen, so IP 1, nicht an meiner Studie teilnehmen, da bei ihr Schüler/innen häufig den Unterricht beendeten, was die Lehrerin als problematisch erachten würde.

Doch wie ist die Gewinnung meiner Interviewpartner/innen vor dem Hintergrund des theoretischen Sampling zu bewerten? Nach Strübing (2008) ist es aus forschungspragmatischen Gründen legitim, Daten „auf Vorrat“ zu erheben, und steht dem theoretischen Sampling nicht entgegen. Schließlich können auch „auf Vorrat“ erhobene Daten „je nach Theoriefortschritt in geeigneter Weise in Strategien des minimalen oder maximalen Vergleichens einbezogen werden“ (S. 31 f.). Dementsprechend können auch hier eine Vielfalt an thematischen Konzepten erarbeitet sowie deren Eigenschaften und Dimensionen systematisch entwickelt werden (vgl. ebd.). Mein Vorgehen wird insofern relativiert, als dass auch das theoretische Sampling letztlich keine Garantie dafür ist, Proband/innen ausschließlich auf der Basis konzeptueller Relevanz zu finden. Denn auch wenn man bestrebt ist, die jeweils nächsten Untersuchungsfälle ausgehend vom aktuellen theoretischen Kenntnisstand auszuwählen, so erhält man im Vorfeld einer Befragung dennoch meist nur Informationen über die Eckdaten potenzieller Proband/innen. Aufschluss über Konzepte, die sich idealerweise als theorierelevant erweisen, gewinnt man letztlich erst im Laufe der Interviewdurchführung selbst (vgl. Truschkat, Kaiser-Belz & Reinartz, 2007).

Im Rahmen der vorliegenden Studie interviewte ich sechs Klavierlehrerinnen sowie drei Klavierlehrer, insgesamt also neun Lehrkräfte. Davon sind fünf in Österreich (Steiermark, Niederösterreich) und vier in Deutschland (Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen) tätig. Die Tatsache, dass ich sowohl in Österreich als auch Deutschland Interviews geführt habe, resultierte aus persönlichen Beziehungen zu diversen Musikschulen in beiden Ländern. Diese gehörten zu denjenigen Schulen, die ich im Vorfeld meiner Studie per E-Mail kontaktiert hatte. Wie die nachfolgende Tabelle zeigt, weisen insbesondere die studierten Fächer sowie das Alter und somit die jeweilige Dauer der Unterrichtstätigkeit der Befragten Differenzen auf. Im Sinne der Anonymisierung von Daten werden in der vorliegenden Arbeit weder vollständige Interviewtranskripte noch Namen sowie die jeweiligen Studien- und Unterrichtsorte der Proband/innen veröffentlicht. Die befragten Lehrkräfte werden mit IP (= Interviewpartner/in) bezeichnet, die dazugehörige Zahl folgt der Reihenfolge der Interviews. Nach ebendieser Reihenfolge richtet sich auch die Darstellung der Eckdaten der Lehrer/innen in der nachfolgenden Tabelle. Die Reihenfolge der Interviewdurchführung gibt nur bedingt die Abfolge wieder, in der sich die Lehrenden bei mir meldeten. Dies lag insbesondere daran, dass ich für manche Interviews eine weite Strecke zurücklegen musste und so teilweise versuchte, mehrere Interviews miteinander zu kombinieren.

Tab. 2: Die Proband/innen

	Ge- schlecht	Alter in Jahren¹⁶	Studierte Fächer	Dauer der Unterrichts- tätigkeit in Jahren	Arbeitsverhältnis
IP 1	w	44	Klavier IS/IGP, Liedgestaltung	18	Festanstellung
IP 2	m	31	Musikerziehung, Verbreiterungs- fach Jazz/Pop ¹⁷	5	Honorar-Vertrag
IP 3	w	25	Klavier IGP, Saxophon IGP, Musikerziehung	5	Festanstellung
IP 4	w	39	Klavier IS/IGP, Gesang IGP	20	Festanstellung
IP 5	w	38	Klavier IGP, Akkordeon IGP, Musikerziehung, Komposition	15	Festanstellung
IP 6	w	32	Klavier IS/IGP	1	Festanstellung
IP 7	w	50	Klavier IS/IGP, Liedgestaltung, Kammermusik, Korrepitition	31	selbstständig, eigene MS
IP 8	m	64	Klavier IS/IGP, Orgel IS	35	Festanstellung, Direktor einer MS mit Öffentlichkeitsrecht
IP 9	m	50	Klavier IGP/IS, ohne Abschluss	30	Festanstellung

¹⁶ Sämtliche die Proband/innen betreffenden numerischen Angaben beziehen sich auf den Zeitpunkt, an dem ich das jeweilige Interview geführt habe.

¹⁷ Seit 1983 kann an Musikhochschulen in Baden-Württemberg (D) im Rahmen des Musikerziehungsstudiums anstatt eines wissenschaftlichen Beifachs das Fach Jazz/Pop studiert werden (vgl. Staatliche Hochschule für Musik und darstellende Kunst Stuttgart, o. J.).

Die ersten sechs Interviews analysierte ich gemäß dem theorieorientierten Kodieren, das bereits dargestellt wurde (vgl. 5.1). Im Zuge dessen wurde meine Forschungsfrage modifiziert und letztlich festgelegt. Basierend auf der im Ausgangspunkt beschriebenen Diskrepanz hinsichtlich der Bewertung des Einflussfaktors *unterrichtsbezogene Gründe* durch Schüler/innen und Lehrer/innen, konzentrierte ich mich bei den Analysen zunächst insbesondere auf die angeführten Einflussfaktoren. Allerdings erwies sich dieser Fokus bald als zu eng, da wichtige situale Bedingungen keine Berücksichtigung fanden. Dementsprechend veränderte ich meinen Untersuchungsschwerpunkt, der sich von einem u.U. durch quantitative Verfahren subsumierbaren unterscheidet, indem qualitative Elemente stärker in den Vordergrund rückten. Dies bedeutet für ein Vorgehen nach der Grounded Theory Methodologie die verstärkte Beachtung von Prozessen. Im konkreten Fall hieß das für mich, von der anfänglichen Konzentration auf Aspekte, die aus Sicht der Befragten zum Abbruch führen, auf Prozesse des individuellen Umgangs der Proband/innen mit Abbrüchen zu fokussieren. Schließlich bildete sich die Frage nach der Gestaltung des Umgangs der Befragten und Faktoren, die diesen beeinflussen, zur Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit heraus. Diese wird anhand der von mir entwickelten Theorie beantwortet (vgl. 6.6).

Die Analysen der Interviews eins bis sechs zeigte, dass der Umgang der Proband/innen mit Unterrichtsabbrüchen wesentlich davon abhängt, ob diese sich im Rahmen eines Abbruchfalls in Frage gestellt fühlen oder nicht. Als zentrale Kategorien kristallisierten sich *empfundener Kompetenzverlust* sowie *empfundener Kompetenzerhalt* heraus, die sich schließlich zu den Kernkategorien *empfundener Wertschätzungserhalt* und *empfundener Wertschätzungsverlust* entwickelten.¹⁸ Als Arten des Umgangs mit Unterrichtsabbrüchen hatten sich sowohl *Verständnis* als auch *Externalisierung* bereits zu diesem Zeitpunkt manifestiert. Als Zwischenergebnis konnte hier festgehalten werden, dass die bisher interviewten Lehrkräfte alle betonten, die individuelle Entwicklung von Schüler/innen stehe im Zentrum ihres Interesses. Ich selbst ging davon aus, dass sich Erwartungen mit einem starken Leistungsanspruch verändern und Abbrüche dann eher als negativ wahrgenommen würden. Deshalb wollte ich für das nächste Interview einen komplementären bzw. kontrastierenden Fall suchen, d.h. ich wollte eine Lehrkraft befragen, die nach eigenen Angaben leistungsbezogen unterrichtet. Eine der potenziellen

¹⁸ Um die Erläuterungen zur Proband/innenauswahl nicht mit dem Nachvollzug der Datenanalysen zu vermischen, wird die Entwicklung der Kernkategorien erst in Kapitel 6 ausführlicher dargestellt.

Interviewpartner/innen, die einer Teilnahme an meiner Studie schließlich zustimmte, war die Klavierlehrerin IP 7. Nachdem die Pädagogin im Jahr 1995 nach Deutschland übersiedelt war, gründete sie 2002 ihre eigene Musikschule. Eine Bekannte von mir, die an dieser privaten Schule unterrichtete, erzählte mir, dass sehr viele Schüler/innen der Musikschule erfolgreich an nationalen und auch internationalen Wettbewerben teilnehmen würden. Insbesondere die Klavierschüler/innen, die von IP 7 unterrichtet werden, seien hier äußerst erfolgreich. Dies geht auch aus der Internetpräsenz der Musikschule hervor, auf der eine ganze Reihe von Preisträger/innen, die von IP 7 unterrichtet werden, namentlich genannt sowie teilweise mit einem Foto abgebildet werden. Von besagter Kollegin von IP 7 erfuhr ich in einem informellen Gespräch, dass diese auf der einen Seite eine äußerst strenge Lehrerin sei, die sich auf der anderen Seite für ihre Schüler/innen jedoch regelrecht aufopfere. IP 7 erschien mir weiterhin auch aufgrund der Tatsache, dass sie ihre eigene private Musikschule führt, als interessante Gesprächspartnerin. Denn wie ich in der Einleitung dieser Arbeit bereits angeführt habe, hegte ich die Vermutung, dass Abbrüche von privat tätigen Lehrkräften häufig als negativ beurteilt würden, da deren wirtschaftliche Existenz unmittelbar von Schüler/innenzahlen abhängt. Das Interview mit IP 7 umfasste in weiten Teilen Schilderungen zu ihrer Unterrichtsgestaltung. Über Abbruchfälle erzählte mir die Klavierpädagogin deutlich weniger als die bisher befragten Lehrenden. Sie stellte einen direkten Zusammenhang zwischen der Bedeutung einer Unterrichtsgestaltung, die sich an den individuellen Bedürfnissen und Interessen Lernender orientiert, und Unterrichtsabbrüchen her: Es wurde deutlich, dass die Probandin aus ihrer Sicht alles daran setzt, Unterrichtsabbrüche zu vermeiden. Da sich dieser Zusammenhang, wenngleich nicht so deutlich wie bei IP 7, auch in den anderen Interviews findet, identifizierte ich *schüler/innen-orientierte Unterrichtsgestaltung* schließlich als dritte Art des Umgangs mit Unterrichtsabbrüchen. Die vielfältigen Schilderungen zu spezifischen Abbruchfällen der Interviewpartner/in, die von dieser unterschiedlich bewertet wurden, trugen außerdem sowohl zur Ausdifferenzierung der beiden zentralen Kategorien sowie der Umgangsarten *Verständnis* und *Externalisierung* bei (vgl. 6.6). Als kontrastierenden Fall zu IP 7 wählte ich IP 8 als nächsten Probanden. Als ältester Studienteilnehmer stand er zum Zeitpunkt unseres Treffens kurz vor seiner Pensionierung. Für einige Jahren leitete IP 8 eine öffentliche Musikschule, an der etwa 50 Instrumentallehrkräfte beschäftigt sind. In unserem Gespräch distanzierte sich der Pädagoge stark von konkreten Abbruchfällen, vielmehr sprach er meist von ‚den‘ Schüler/innen, ‚den‘ Eltern, ‚den‘ Leuten, ‚der‘ Gesellschaft – persönli-

che Bezüge zu Unterrichtsabbrüchen stellte er nur selten her. Stattdessen äußerte er sich sehr pessimistisch über die Kulturpolitik sowie das deutsche Musikschulsystem und dessen immanente Probleme, die seiner Meinung zufolge zu einem völligen Zusammenbruch der kulturellen Infrastruktur und damit auch des Musikschulwesens führen würden: „Wir laufen wirklich auf einen völligen Weltzusammenbruch da zu“ (IP 8). Den Mangel an konkreten Informationen zur Abbruchthematik empfand ich zunächst als enttäuschend, im Laufe der Analysen stellte sich dieser jedoch im Kontext der Bewertung von Unterrichtsabbrüchen als bedeutend heraus. Das Interview mit IP 8 trug primär dazu bei, die Kernkategorie *empfundener Wertschätzungsverlust* auszudifferenzieren. Da der Interviewpartner die wenigen Abbruchfälle, von denen er überhaupt erzählte, nahezu alle als negativ einstufte, lieferten seine Schilderungen hinsichtlich *empfundener Wertschätzungserhalt* hingegen keine neuen Erkenntnisse. Als nächstes wollte ich eine Klavierlehrkraft befragen, die Schüler/innen unterrichtet, die ein großes Spektrum von Leistungsniveaus aufweisen – eine solche Lehrkraft fand ich mit IP 9: Von mehreren Lernenden und Kolleg/innen erfuhr ich, dass der Klavierpädagoge den Ruf genießt, Schüler/innen aller Alters- und Niveaustufen systematisch pianistisch aufzubauen. Wie ich ebenfalls von Lernenden erfuhr und zudem diversen Wettbewerbsprogrammen entnehmen konnte, gewinnen einige Schüler/innen des Pädagogen regelmäßig Preise bei verschiedenen Klavierwettbewerben. Da der Proband IP 9 sein Studium in den Fächern Klavier IGP und IS aufgrund seiner Familiengründung und umfangreicher Unterrichtstätigkeit nicht beendet hat, verfügt er zudem selbst über Erfahrungen mit Abbrüchen.

Gleichwohl ich im Sinne der Grounded Theory Methodologie bereits während der Phase der Datenerhebung relevante Kategorien sowie potenzielle Interdependenzen zwischen diesen entwickelte, erstreckte sich der Prozess der Theorieentwicklung weit über die Datenerhebung hinaus. Die für meine Theorie wesentlichen Kategorien konnte ich auf Basis der bereits erhobenen Daten allerdings soweit ausdifferenzieren, dass nach dem neunten Interview m. E. keine weitere Datenerhebung mehr notwendig war. In der Grounded Theory Methodologie wird dies als theoretische Sättigung bezeichnet. Nach Breuer (2010) stellt die theoretische Sättigung jedoch eher „ein pragmatisches Kriterium für die Beendigung des Forschungsprozesses“ dar, denn die Theorie liefere nicht die Gewissheit „dass die dort fokussierte Welt auch morgen noch genauso wie heute aussieht“ (Breuer, 2010, S. 110). Die von mir entwickelte Theorie bildet daher zwar den

Abschluss der vorliegenden Arbeit, jedoch nur eine „Pause im nie endenden Prozess der Theoriegenerierung“ (Glaser & Strauss, 2010, S. 49).

6 Ergebnisse der qualitativen Studie

Nachdem ich in den vorigen Kapiteln die theoretischen Grundlagen der vorliegenden Arbeit sowie mein methodisches Vorgehen dargelegt habe, gilt es nun, die Ergebnisse meiner Studie vorzustellen. Zunächst zeichne ich die Theoriegenerierung, die im Sinne der Grounded Theory Methodologie einen Prozess darstellt (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 94), anhand der relevanten Aspekte *Bedeutung von Unterrichtsabbrüchen, Zielorientierungen der Lehrenden, Prozess und Ereignis, Einflussfaktoren* sowie *Abbruchprävention* nach. Im Anschluss daran formuliere ich die entwickelte Theorie zum Umgang von Klavierlehrkräften mit Unterrichtsabbrüchen. Da sämtliche Resultate bedeutsame Schritte auf dem Weg zur Entwicklung der Theorie markieren und damit selbst Theorie sind, werden sowohl die Erläuterungen zu den genannten Einzelaspekten als auch die Theorieformulierung in einem Kapitel dargestellt.

6.1 Bedeutung von Unterrichtsabbrüchen

Wie bereits in den Ausführungen zur Proband/innenauswahl thematisiert wurde, erachten meine Interviewpartner/innen Abbruchentscheidungen im Rahmen ihres eigenen Klavierunterrichts für nur wenig bedeutsam (vgl. 5.5). Im Rahmen der Interviews kommt dies durch sprachliche Wendungen wie beispielsweise „nie“ (IP 5), „mehr“ und „weniger“ (IP 4) zum Ausdruck. Da die Referenzgröße für die Einschätzung jener geringen Relevanz die jeweils subjektive Wahrnehmung der Lehrkräfte ist und nicht etwa statistisch erhobene Abbruchquoten, kann hier von einer *empfundenen Quantität* gesprochen werden. Für diese findet sich in meinem Datenmaterial eine ganze Reihe an Beispielen, so auch die folgenden Schilderungen der Klavierlehrerin IP 1. Während unseres Gesprächs vor Beginn des Interviews erzählte mir die Probandin IP 1, dass sie sich auf unser Treffen vorbereitet habe, indem sie sämtliche Unterrichtsabbrüche, mit denen sie bisher zu tun gehabt hatte, habe Revue passieren lassen. Sie erinnerte sich an die betreffenden Schüler/innen sowie die Umstände des jeweiligen Abbruchs. Im Rahmen des Interviews beschreibt die Pädagogin zunächst, sie werde in der Unterrichtspraxis nur sehr selten damit konfrontiert, dass Schüler/innen von ihr zu einer anderen Lehrkraft wechseln. Dass sie selbst meist die „Endstation“ (IP 1) sei, erklärt sich die Interviewpartnerin durch ihre Position als Fachbereichsleiterin für Tasteninstrumente an der Musikschule, an der sie unterrichtet.

„Ich bin, nee, ich bin die Endstation in der Regel. Also, ich bin, gut, ich bin jetzt Fachbereichsleiterin, dann geht man immer irgendwie davon aus, ich müsste da irgendwie besser das im Blick haben als andere.“ (IP 1)

Später stellt die Probandin jedoch fest, dass bereits schon mehr Schüler/innen den Unterricht bei ihr beendet hätten als gedacht. Im Gegensatz zum vorigen Zitat, indem es explizit um Lehrer/innenwechsel geht, bezieht sich die nachfolgende Äußerung von IP 1 auf sämtliche Abbrucharten.

„Ja, mein Gott, irgendwann haben viel mehr Schüler aufgehört, als man gerade unterrichtet. Kommt mir gerade so, man hat schon viele hinter sich gelassen.“ (IP 1)

Auch die Erzählungen der Klavierlehrkräfte IP 4 und IP 9, die den Rückgang von Unterrichtsabbrüchen betreffen, lassen sich dem Phänomen der *empfundene Quantität* zuordnen. Denn wie die Wortwahl der beiden Lehrenden deutlich macht – „mir kommt vor“, „scheinbar“ (IP 4), „ich glaube“ (IP 9) –, können diese keine definitiven Aussagen hinsichtlich der zurückgehenden Zahl an Abbrüchen machen. Wie die folgenden Interviewausschnitte zeigen, sehen die beiden Proband/innen je unterschiedliche Sachverhalte als Ursache für den von ihnen beschriebenen Rückgang an.

„Und mir kommt vor, es wechselt weniger mittlerweile. Das heißt, also wenn ich an meine ersten Jahre denke, dann haben mehrere angefangen, aber auch mehrere aufgehört nach ein paar Jahren. Also, das genieße ich eigentlich, dass ich doch einige Schüler habe, die jetzt wirklich irgendwie schon jahrelang spielen und die auch eben bis zur Abschlussprüfung kommen werden. Es ist aber eben auch so, scheinbar aus wirtschaftlichen Gründen oder wie auch immer, dass sich weniger das einfach leisten können und dass weniger das irgendwie einfach probieren. Das heißt, die, die das machen, die haben einfach dann auch schon diesen Willen dahinter, und sehr oft einfach die Unterstützung von den Eltern: ‚Wenn du das machst, dann machst es ordentlich.‘“ (IP 4)

Dass die Pädagogin IP 4 es genießt, wenn sie Schüler/innen über mehrere Jahre unterrichten kann, zeigt, als wie positiv sie es erachtet, wenn keine Unterrichtsabbrüche stattfinden („Also, das genieße ich eigentlich, dass ich doch einige Schüler habe, die jetzt wirklich irgendwie schon jahrelang spielen und die auch eben bis zur Abschlussprüfung kommen werden“ (IP 4)). Dass die Probandin hier von ‚Genuss‘ – einer Art der sinnlichen Wahrnehmung – spricht, zeigt weiterhin, welchen großen Stellenwert sie ihrem eigenen Wohlbefinden im Rahmen von Unterrichtsverhältnissen beimisst; es geht also

nicht darum, dass sich nur die Schüler/innen im Unterricht wohlfühlen, sondern auch die Lehrerin. Zudem geht aus der Textstelle hervor, dass die Interviewpartnerin die Abschlussprüfung der Musikschule für bedeutsam hält („und die auch eben bis zur Abschlussprüfung kommen werden“ (IP 4)). Diese Prüfung markiert ein Ziel, dessen Erreichen spezifische pianistische Fähigkeiten und Fertigkeiten voraussetzt. Von der Lehrerin IP 4 wird die Abschlussprüfung einerseits deshalb positiv gewertet, weil sie ein Zeichen dafür ist, dass Lehrerin und Schüler/innen im Klavierunterricht dieselben Ziele verfolgen, die darüber hinaus von externer Seite, d. h. von Musikschulverbänden, klar definiert sind. Andererseits geht aus dem gesamten Interview hervor, dass IP 4 leistungsorientiert arbeitet. Die Prüfungsvorbereitung von Lernenden erfordert eine umfassende Beschäftigung mit dem Instrument, was jener Leistungsorientierung entspricht. Die Abschlussprüfung an der Musikschule ist in erster Linie an inhaltliche Aspekte geknüpft (vgl. KOMU - Konferenz der österreichischen Musikschulwerke, 2016, S. 21), weshalb sie nicht zwingend mit dem Zeitpunkt zusammenfällt, zu dem Schüler/innen aufgrund des Übergangs ins Studium o. ä. die Musikschule wahrscheinlich ohnehin verlassen (vgl. 6.4.5). Aus Sicht der Probandin IP 4 bildet die Abschlussprüfung dennoch einen legitimen Anlass, den Klavierunterricht anschließend zu beenden. Dass die befragte Klavierlehrerin Abbrüche, die nach dem Ablegen dieser Prüfung erfolgen, nicht negativ bewertet, ist ein Hinweis darauf, dass ein Zusammenhang zwischen dem Phänomen der *empfundene Quantität* und der Bewertung von Abbrüchen besteht: Gleichwohl es sich bei den hier geschilderten Fällen um Abbrüche handelt, werden diese von der Lehrerin nicht als solche wahrgenommen. Das obenstehende Zitat von IP 4 macht weiterhin deutlich, dass die Klavierlehrerin den Rückgang von Unterrichtsabbrüchen in einer Veränderung der Schüler/innenklientel begründet sieht: Einerseits könnten sich weniger Eltern den Klavierunterricht für ihre Kinder leisten, andererseits würden sich generell weniger Kinder und Jugendliche für diesen entscheiden. Dies führt der Interviewpartnerin zufolge dazu, dass diejenigen, die tatsächlich mit dem Klavierunterricht beginnen, motivierter seien („die haben einfach dann auch schon diesen Willen dahinter“ (IP 4)). Als weitere Bedingung für gelingenden Unterricht – d.h. Unterricht, der ernsthaft und konsequent verfolgt wird („ordentlich“ (IP 4)) – sieht die Pädagogin die „Unterstützung von den Eltern“ (IP 4). Im Rahmen der Feststellung von IP 4, dass „mittlerweile“ (IP 4) – nach 20 Jahren Berufserfahrung – weniger Schüler/innen den Unterricht bei ihr beenden würden, spricht die Pädagogin nicht von ‚früher‘ als einem undefinierten Zeitpunkt, sondern konkret von ihren ersten Berufsjahren als Klavierleh-

rerin. Einen Zusammenhang zwischen ihrer zum damaligen Zeitpunkt geringen Berufserfahrung und dem Rückgang von Abbruchfällen stellt sie nicht her.

Im Gegensatz dazu lässt sich der Abbruchrückgang dem Klavierlehrer IP 9 zufolge gerade mit dem Grad der Berufserfahrung von Lehrer/innen erklären. Er differenziert zwischen „unerfahrenen“ und „erfahrenen“ (IP 9) Lehrkräften und ist der Meinung, dass Abbrüche insbesondere bei weniger erfahrenen Lehrer/innen relevant seien. In der folgenden Äußerung stellt er besonders die Bedeutung einer in der Berufspraxis erworbenen Kompetenz heraus, sich auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler/innen einzulassen und mit diesen zu interagieren („nicht nur fachlich-pianistisch, sondern menschlich-psychologisch“ (IP 9)). Basierend auf der Aussage von IP 9, kann die Anzahl von Abbrüchen auch als Zeichen für den Professionalisierungsprozess von Instrumentalpädagog/innen gesehen werden.

„Ich glaube, es ist auch meistens bei, es passiert mehr bei unerfahrenen Pädagogen als bei erfahrenen. Erfahren bedeutet nicht nur fachlich-pianistisch, sondern menschlich-psychologisch“ (IP 9).

Dass Abbruchentscheidungen, die mit geringer Berufserfahrung von Lehrer/innen zusammenhängen, als „nicht dramatisch“ (IP 9) zu erachten sind, macht der Proband IP 9 deutlich, indem er einen Bezug zu seinem eigenen Werdegang als Klavierlehrer herstellt.

„Ich unterrichte schon 30 Jahre und ganz am Anfang, ja, es haben Schüler aufgehört. Gut, das ist nicht dramatisch.“ (IP 9)

Wie gerade bereits angesprochen, finden sich bei der Klavierlehrerin IP 4 erste Hinweise darauf, dass die *empfundene Quantität* damit zusammenhängt, wie die Interviewpartner/innen Unterrichtsabbrüche bewerten. Im Laufe der Analysen hat sich gezeigt, dass die Beziehung zwischen der *empfundene Quantität* auf der einen und der Beurteilung von Abbruchentscheidungen durch die Proband/innen auf der anderen Seite in allen Interviews eine wesentliche Rolle spielen. Wie die befragten Klavierlehrer/innen Abbrüche bewerten, ist deshalb von großer Bedeutung, da diese Werturteile maßgeblich über den Umgang der Lehrkräfte mit Unterrichtsabbrüchen bestimmen.

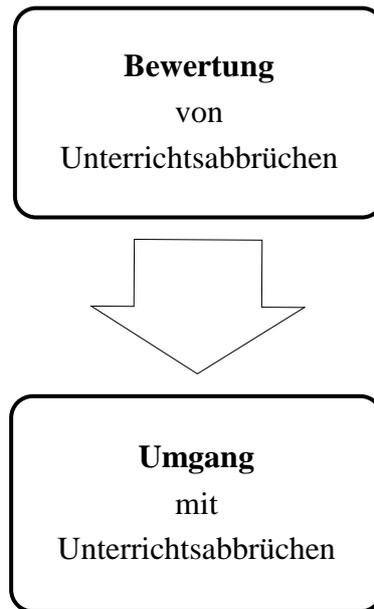


Abb. 7: Bedingung des Umgangs mit Unterrichtsabbrüchen

Aufschluss über die Art der Werturteile sowie deren Ursache(n) geben beispielsweise die Erzählungen der Lehrerinnen IP 7 und IP 5. So ließ mich die Pädagogin IP 7 gleich zu Beginn unseres Gesprächs wissen, dass sie wahrscheinlich kein „sehr guter Gesprächspartner im Thema Kündigung“ (IP 7) sei. Diese Äußerung wirft insofern Fragen auf, als dass sie als Hinweis auf mangelnde Erfahrungen der Probandin mit Unterrichtsabbrüchen verstanden werden könnte. Doch weshalb hätte sie sich zur Teilnahme an meiner Studie bereit erklären sollen, wenn sie nichts oder nur wenig zur Thematik zu berichten gewusst hätte? Da die Klavierlehrerin im Laufe des Interviews von mehreren Schüler/innen erzählt, die den Unterricht bei ihr beendet hatten, ist die Selbsteinschätzung, keine sehr gute Gesprächspartnerin zu sein, nicht auf mangelnde Erfahrung mit Unterrichtsabbrüchen zurückzuführen. Vielmehr weist die Aussage von IP 7 auf einen wichtigen Aspekt der Abbruchbewertung hin, indem sie zwischen mehr und weniger erwähnenswerten Abbrüchen differenziert. Die Klavierlehrerin IP 5 macht in diesem Kontext deutlich:

„Also, ich hatte generell nie ein Problem.“ (IP 5)

Da die Lehrerin IP 5 – wie auch die anderen Proband/innen – von diversen Lernenden erzählt, die ihren Unterricht bei ihr beendet hatten, gehe ich davon aus, dass der Begriff *Problem* kein Synonym für *Abbruch* ist. Vielmehr gibt es sowohl Abbruchentscheidungen, die die Pädagogin als problematisch, und solche, die sie als unproblematisch erachtet. Die problematischen Abbruchfälle entsprechen jenen, die IP 7 für erzählenswert erachtet, und werden von den Interviewpartner/innen negativ bewertet. Die unproblematischen Abbrüche sind es hingegen weniger wert, erzählt zu werden und werden neutral oder positiv beurteilt. Dies geht auch aus einigen der anderen Interviews hervor, wobei lediglich IP 5 explizit von einem „Problem“ (IP 5) spricht. Der Klavierlehrer IP 2 beschreibt jedoch, dass ein Abbruch auch ein „Eklat“ (IP 2) sein kann, was eine gleichermaßen negative Konnotation impliziert wie „Problem“ (IP 5). Die gerade beschriebene Differenzierung lässt sich auf die Schilderungen des Pädagogen IP 2 weiterhin auch insofern anwenden, als dass dieser ebenfalls von verschiedenen Unterrichtsabbrüchen spricht, einen Fall jedoch als besonders erwähnenswert erachtet. Diesen beschreibt der Proband als „sehr, sehr unangenehm“ (IP 2); die Erzählungen zu jenem Abbruch machen etwa ein Drittel des gesamten Interviews aus.

Auf Basis der bisherigen Ausführungen lassen sich weiterhin auch Rückschlüsse auf die generelle Bewertung der Abbruchthematik ziehen: Diese fällt tendenziell negativ aus. Dementsprechend schien der Großteil der befragten Klavierlehrer/innen – unabhängig von ihren persönlichen Erfahrungen – genaue Vorstellungen bezüglich dessen gehabt zu haben, was ich als Forscherin in den Interviews hören wollte: Schilderungen zu problematischen bzw. negativen Abbruchfällen. Vor diesem Hintergrund verstehe ich auch die Äußerung der Probandin IP 7, keine sehr gute Gesprächspartnerin für die Abbruchthematik zu sein. Wie ich erläutert habe, bezieht sich diese nicht auf den quantitativen Umfang persönlicher Erfahrungen, sondern meint wohl eher: „Ich kann kaum Auskunft über *negative* Erfahrungen mit Unterrichtsabbrüchen geben.“

Die Differenzierung zwischen mehr und weniger erzählenswerten Abbrüchen schlägt sich in meinen Interviews insofern nicht nieder, als dass diese sowohl Schilderungen zu negativ als auch zu neutral und positiv beurteilten Abbruchfällen beinhalten. Allerdings hat sich gezeigt, dass sich meine Interviewpartner/innen von Abbrüchen distanzieren, die sie als problematisch empfinden. Das zeigt sich beispielsweise daran, dass sich eine

ganze Reihe von Schilderungen zu den Einflussfaktoren nicht auf ihren eigenen Unterricht beziehen, sondern auf jenen von Kolleg/innen (vgl.6.4).

Es wurde bereits angesprochen, dass das Abbruchphänomen im Rahmen der Schilderungen von IP 8 nur eine marginale Rolle spielt (vgl. 5.5). Doch was bedeutet es, dass sich der Interviewpartner kaum zur Thematik geäußert hat? Generell besteht die Möglichkeit, dass sich Menschen zu einem Phänomen keine Position beziehen, wenn sie über keine entsprechenden Erfahrungen und Einstellungen¹⁹ verfügen – in solchen Fällen handelt es sich also um ‚Nicht-Wissen‘ bzw. ‚Nicht-Kennen‘. Im Fall des Lehrers IP 8 halte ich das allerdings insofern für nahezu unwahrscheinlich, als dass dieser – ebenso wie IP 7 – der Teilnahme an meiner Studie zugestimmt hat, als ihm deren grundlegendes Forschungsinteresse schon bekannt war. Zudem blickt der Klavierpädagoge einerseits selbst auf 35 Jahre Lehrtätigkeit zurück und dürfte als Musikschulleiter andererseits auch über Kolleg/innen mit der Abbruchthematik in Berührung kommen. Da jedoch auch das Interview als „soziale Interaktion“ (Breuer, 2010, S. 63) kommunikative Tabus generieren und aufrecht erhalten kann, muss das Phänomen des ‚Sich-Nicht-Äußerns‘ für das Forschungssetting unterschiedlich gerahmt werden. Einerseits geht es hier um die Sozialdimension innerhalb eines Interviews, in dessen Rahmen die Beziehung zwischen Forscherin bzw. Forscher und Proband/in maßgeblich darüber bestimmt, was gesagt wird und was nicht. Watzlawick et al. (2011) machen diesbezüglich deutlich:

„[...] hinzu kommt, dass, was immer Person A über ihre Vergangenheit Person B mitteilt, untrennbar mit der gegenwärtigen Beziehung zwischen den beiden verknüpft und von ihrem Wesen her beeinflusst ist.“ (S. 53)

Dass ein Interview keine reine Informationsabfrage ist, dass sich Interviewende und Erzählpersonen wechselseitig wahrnehmen und aufeinander reagieren (vgl. Helfferich, 2009, S. 132), stellt ein generelles Problem qualitativer Forschung dar. Allein die Zusage einer Probandin bzw. eines Probanden zur Teilnahme an einer Studie bestimmt noch nicht darüber, wie sich die Beziehung zwischen den beiden interagierenden Personen gestaltet (vgl ebd., S. 135). Hier kommt zum Tragen, was bereits angesprochen wurde:

¹⁹ Nach Gerrig (2015) handelt es sich bei einer Einstellung um „eine positive oder negative Bewertung von Menschen, Objekten und Vorstellungen“ (S. 665).

Eine Studie wie die vorliegende muss immer in ihrem Kontext betrachtet werden (vgl. 5). Um nicht nur den Kontext der Studie, sondern auch den eines jeden geführten Interviews so gut als möglich zu erfassen und zu reflektieren, habe ich einerseits nach jedem Interview ein Gesprächsprotokoll geführt (vgl. 5.3). Andererseits habe ich die Interviews im Sinne der Grounded Theory Methodologie nicht nur im Hinblick auf das Gesagte befragt, sondern auch dahingehend, was von meinen Proband/innen nicht thematisiert wurde und was dies bedeuten könnte. Das ‚Sich-Nicht-Äußern‘ des Klavierlehrers IP 8 verorte ich vor dem Hintergrund der bereits ausgeführten Feststellung Hinweise auf die Abbruchbewertung, des Erfahrungshorizontes von IP 8 sowie dem Kontext des gesamten Interviews als generell negative Bewertung von Unterrichtsabbrüchen.

Es lässt sich festhalten, dass in den von mir geführten Interviews sowohl positive als auch neutrale und negative Abbruchbewertungen eine Rolle spielen, was sich mit den im Fachdiskurs zu findenden Werturteilen deckt: Diese reichen von der Sicht auf Abbruchentscheidungen als Misserfolgskriterium von Unterricht bis hin zu dem Standpunkt, Abbrüche könnten als Einzelereignisse in einem gesamten Lebenslauf weder mit Sicherheit festgestellt noch bewertet werden (vgl. 1). Von den Klavierlehrer/innen explizit als positiv beschriebene Abbruchfälle spielen ausschließlich im Kontext des Einflussfaktors *Ziel erreicht* sowie im Rahmen von Abbrüchen, die die Lehrenden selbst initiieren, eine Rolle. Dem Großteil der Abbruchfälle, die erläutert werden, begegnen die Interviewpartner/innen mit einer neutralen Haltung – diese Abbrüche werden weder als negative Geschehnisse wahrgenommen, noch wird deren Zustandekommen von den Lehrer/innen retrospektiv ausdrücklich befürwortet. Ich habe bereits darauf hingewiesen, dass manche Abbrüche überhaupt nicht als solche wahrgenommen werden. Dieses ‚Nicht-Wahrnehmen‘ kann ebenfalls als neutrales Werturteil verstanden werden: Die Lehrenden schenken einem Abbruch hier keinerlei Beachtung, sondern fokussieren andere Aspekte wie beispielsweise den weiteren musikalischen Werdegang der Schüler/innen. Weiterhin sei darauf hingewiesen, dass sich die untersuchten Werturteile der Klavierlehrkräfte nicht auf die einem Abbruch zugrunde liegenden Faktoren, sondern auf die daraus resultierenden Abbruchentscheidungen beziehen. Teilweise stimmt die Beurteilung eines Abbruchs mit der Bewertung der zugrunde liegenden Einflussfaktoren – wie etwa bei *Ziel erreicht* – zwar überein, allerdings ist dies nicht immer der Fall. So erachten die Interviewpartner/innen beispielsweise den Aspekt *Unterricht ist Elternwunsch*, der zum Faktor *Einfluss der Eltern* gehört, als negativ. Für daraus resultierende

Entscheidungen von Schüler/innen, den Klavierunterricht zu beenden, bringen die Lehrenden hingegen Verständnis auf.

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass die von mir befragten Klavierlehrkräfte Abbrüche im Kontext ihres eigenen Unterrichts für nur wenig relevant halten. Diese Einschätzung hängt jedoch nicht von statistischen Abbruchquoten ab, sondern davon, ob die Lehrer/innen Abbrüche als problematisch oder unproblematisch erachten. Davon ausgehend habe ich hier von *empfundener Quantität* gesprochen. Während die als problematisch erachteten Abbruchentscheidungen von den befragten Klavierlehrkräften negativ bewertet werden, beurteilen diese die als unproblematisch empfundenen Unterrichtsabbrüche entweder neutral oder positiv. Im Rahmen der Analysen der dargestellten Interviewausschnitte finden sich erste Hinweise darauf, wovon die Art der Abbruchbewertung durch die Proband/innen abhängen könnte. Diese sind die Motivation der Schüler/innen, der Bezug zur Biographie der Lehrenden, die Kongruenz bzw. Inkongruenz von Lehr- und Lernzielen, der Einfluss der Eltern sowie der Grad der Professionalisierung. Insbesondere drei dieser Aspekte haben sich im Rahmen aller Interviews als relevant erwiesen, weshalb sie im Folgenden immer wieder thematisiert werden. Erstens handelt es sich dabei um die Wahrnehmung von Abbrüchen, die nicht in erster Linie von deren tatsächlicher Existenz, sondern von der Definition derselben abhängt. Zweitens wird die Rolle der Eltern von allen Proband/innen als bedeutsam herausgestellt. Dabei fällt auf, dass sich pauschal gehaltene Aussagen in der Regel auf die *Eltern* beziehen, während bei den Darstellungen konkreter Abbruchfälle ausnahmslos nur von der *Mutter* die Rede ist. Drittens stellen die Interviewpartner/innen immer wieder autobiographische Bezüge zu ihrem unterrichtlichen Handeln sowie zu ihrem Umgang mit Abbruchfällen her, was deutlich macht, dass die musik-kulturelle Identität der Befragten Lehrenden mit deren Verständnis von musikalischem Wissen sowie ihren spezifischen Erwartungen und Zielsetzungen eng verbunden ist (vgl. Ernst, 2008, S. 32 f.),

Um die dieser Arbeit zugrunde liegende Forschungsfrage zu beantworten, gilt es nun, in den folgenden Abschnitten sukzessive zu untersuchen und damit zu (er)klären, welche Faktoren für das Zustandekommen der verschiedenen Werturteile verantwortlich sind.

6.2 Zielorientierungen der Lehrenden

Um zu ermitteln, wovon die Bewertung von Unterrichtsabbrüchen durch die Befragten abhängt, habe ich mich zunächst mit den Zielen auseinandergesetzt, die der Klavierunterricht nach deren Meinung verfolgt. Dieser Analyseschritt resultierte v. a. aus den im vorigen Abschnitt thematisierten Hinweisen, dass die Art der Abbruchbewertung der Proband/innen mit einer Kongruenz bzw. einer Inkongruenz von Lehr- und Lernzielen einhergeht. Weiterhin wird dieses Spannungsverhältnis einerseits von Ernst (2008) beschrieben (vgl. 4), und spielt andererseits in der instrumentalpädagogischen Dropout-Forschung eine bedeutsame Rolle: Ein großer Teil der im Rahmen des Einflussfaktors *unterrichtsbezogene Gründe* ermittelten Kritikpunkte bezieht sich auf nicht deckungsgleiche Leistungsvorstellungen von Schüler/innen und Lehrenden (vgl. 2.2.2). Ich vermutete, dass eine Kongruenz der Lehr- und Lernziele zu neutralen oder positiven Bewertungen führen würde, während negative Werturteile aus einer Inkongruenz dieser Zieldimensionen resultiere.

Im Hinblick auf die Bandbreite von Abbruchbewertungen der Interviewpartner/innen (vgl. 6.1), ist es bemerkenswert, dass sich diese hinsichtlich der explizit formulierten Ziele einig sind: In allen Interviews lassen sich konkrete Aussagen finden, die sich den allgemeinbildenden Zielen von Unterricht zuordnen lassen (vgl. 4.1). Die Fokussierung auf die allgemeinbildenden Zielsetzungen wird an verschiedenen Stellen in den Interviews jedoch insofern relativiert, als dass sich insbesondere im Kontext konkret geschilderter Abbruchfälle die Bedeutung der fachlichen Ziele ausmachen lässt. Zumeist wird dies implizit deutlich, d. h. die Interviewpartner/innen formulieren ihren fachlichen Fokus nicht konkret. Vielmehr lässt sich dieser im Rahmen verschiedener Erläuterungen von spezifischen Unterrichtsabbrüchen – z. B. anhand der beschriebenen Präventionsstrategien oder der jeweiligen Abbruchbewertung – rekonstruieren.

Der Interviewpartner IP 8 geht im Rahmen der Schilderung eines Elternabends auf den Aspekt der Persönlichkeitsbildung, dem zentralen Aspekt der allgemeinbildenden Ziele, ein. Im Zuge dessen machte er deutlich, dass die persönlichkeitsbildende Wirkung von Unterricht eine kontinuierliche Beschäftigung mit dem Instrument auf der einen sowie mit Musik im Allgemeinen auf der anderen Seite voraussetze. Der Klavierunterricht könne, so der Proband, hier lediglich einen Anstoß geben – die thematisierte Auseinan-

dersetzung müsse größtenteils außerhalb des Unterrichts stattfinden. Dabei stellt der Lehrer fest, dass sich die Bedeutung des außerunterrichtlichen Musizierens – im Gegensatz zu früher – kaum mehr vermitteln ließe („Aber diese Botschaft bekommt man einfach nicht mehr transportiert.“ (IP 8)). Im Kontext von Beschreibungen des Probanden zur aus seiner Sicht mangelnden Lernbereitschaft der Schüler/innen, unterscheidet dieser an verschiedenen Stellen im Interview immer wieder zwischen ‚früher‘ und ‚heute‘. ‚Früher‘ bezieht sich auf die Jugend- und Studienzeit sowie auf die ersten Berufsjahre des Lehrers – zu dieser Zeit seien Klavierschüler/innen einerseits leistungsbereiter, andererseits auch begabter gewesen als ‚heute‘.

„Ich habe dann gesagt: ‚Gut, wir brauchen immer oder weisen auch nach, dass die Beschäftigung mit Musik in gewisser Weise persönlichkeitsbildend sein kann. Ganz vorsichtig, ja. Ja, aber Beschäftigung mit Musik heißt nicht, dass wir Ihnen zum Nulltarif ein Instrument geben, was sie dann hoffentlich nicht kaputtmachen, und dass sie also immer einmal in der Woche mit zu irgendeinem Lehrer X in die Schule mitnehmen, danach nach Hause gehen, das in den Schrank legen, nach einer Woche wieder auspacken. Das wird keinen Einfluss haben.‘ Aber diese Botschaft bekommt man einfach nicht mehr transportiert. Das ist sehr schwer.“ (IP 8)

Der Klavierpädagoge IP 8 verdeutlicht konsequent seine Abneigung gegenüber der mangelnden Bereitschaft von Schüler/innen, an ihrer instrumentalen Leistung, d. h. insbesondere hinsichtlich der Erfüllung der fachlichen Ziele, zu arbeiten. Gleichwohl er der Meinung ist, die Lernenden seien verantwortlich für erfolgreichen Unterricht sowie – im Umkehrschluss – für das Zustandekommen von Abbrüchen desselben, hält er es für wichtig, diesen das Gefühl eines pianistischen Fortschritts zu vermitteln. Um jenem Anspruch gerecht zu werden, rücke er von seinen eigenen Zielen ab und ersetze diese durch „Hilfsziele“ (IP 8), die sich stärker an den Fähigkeiten der Schüler/innen orientieren würden.

„Dann fängt man ja schon an, solche Hilfsziele zu konstruieren, um Kindern möglicherweise auch das Gefühl zu vermitteln, die haben was erreicht.“ (IP 8)

Die meisten meiner Interviewpartner/innen erachten insbesondere die Befähigung zu aktivem Musizieren über die Zeit eines Unterrichtsverhältnisses hinaus als sehr bedeutsam. So ist IP 5 davon überzeugt, dass man einem Kind im Unterricht den größten „Schatz mitgibt“ (IP 5), und IP 7 erachtet Musik als „ständige Begleitung im Leben“

(IP 7). Während die Ausführungen der beiden zitierten Klavierlehrerinnen explizit auf das zukünftige Spiel des Klaviers abzielen, bezieht IP 6 den Aspekt des Instrumentenwechsels mit ein. Dabei spricht sie auch ihr Ziel der Motivation zum aktiven Musizieren an („sie wollen nicht mit der Musik aufhören“ (IP 6)), auf dessen Grundlage sie einen eventuellen Instrumentenwechsel nicht „unbedingt“ negativ beurteilt (IP 6).

„Aber ja, ab und zu sie wollen einfach, wollen sie nicht mit der Musik aufhören, sie wollen einfach vielleicht ein Instrument wechseln. Und das finde ich nicht unbedingt negativ. Das nehme ich nicht übel oder so.“ (IP 6)

Der Klavierlehrer IP 9 geht insofern noch einen Schritt weiter als die gerade zitierten Lehrkräfte, als dass er jegliche Form von musikalischer Aktivität als bedeutsam herausstellt. Seiner Meinung zufolge könnten manche Schüler/innen beim Chorsingen „viel besser musizieren“ (IP 9) als auf einem Instrument. Im Zuge dessen betont er den sozialen Aspekt des Musizierens, der für Lernende wichtig sei („sie brauchen die Gemeinschaft“ (IP 9)).

„Es gibt wie gesagt auch Kinder, die viel besser musizieren können in einer Gruppe, zum Beispiel Chor, das ist meine Erfahrung mit Chorkindern. Und dann, wenn sie solistisch am Instrument sind, sind sie verloren. Dabei können sie so gut musizieren in einer Gruppe, ja, aber sie brauchen die Gemeinschaft.“ (IP 9)

Laut der Lehrerin IP 4 besteht der Wert des Klavierunterrichts insbesondere darin, dass sich dieser positiv auf außermusikalische Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schüler/innen auswirke. Diese Transfereffekte verwendet die Probandin nach eigenen Aussagen als Argumente, um Eltern die Relevanz, ihre Kinder beim Klavierlernen zu unterstützen, deutlich zu machen. Wie die folgende Äußerung von IP 4 zeigt, setzt sie im Kontext von motorischen Aspekten fachliche Übungen mit allgemeinbildenden Zielen in Beziehung, wobei sie entsprechende Fälle aus ihrem eigenen Unterricht rekonstruiert. Dass die Interviewpartnerin den Unterricht „eigentlich schon wie eine Therapie“ (IP 4) sieht, erinnert an das Konzept der Volition: Das Handeln der Pädagogin zielt auf eine ganze bestimmte Intention, ein verbindliches Handlungsziel, ab (vgl. Heckhausen, 2006, S. 7). Im Gegensatz zu IP 8, der – wie gerade angeführt – die Voraussetzung für einen persönlichkeitsbildenden Effekt des Klavierspiels v.a. in der außerunterrichtlichen Beschäftigung mit dem Instrument sieht, erachtet IP 7 die genannten Transfereffekte als unmittelbares Resultat ihres Unterrichts. Dies wird an mehreren Stellen im Interview

deutlich und weist auf ein eher behavioristisches, d.h. lineares, Verständnis von Lernen hin (vgl. z. B. Gerrig, 2015, S. 202 f.). Dadurch ergibt sich ein Gegenüber von allgemeinbildenden und fachlichen Zielsetzungen: Während das Bestreben, Transfereffekte erzielen zu wollen, dem Bereich der Persönlichkeitsbildung – also den allgemeinbildenden Zielen – zuzuweisen ist, ist die Vorstellung der Erreichung dieser Absicht ausschließlich an fachliche Aspekte („wegüben“ (IP 6)) geknüpft. Im gesamten Interview zeigt sich, dass die Lehrerin die verschiedenen Arten instrumentaler Betätigung, die nach einem Abbruch stattfinden können, wie z. B. informelles Lernen (vgl. 2.3), nicht in ihre Überlegungen zur Abbruchthematik einbezieht.

„Ja, wobei es gibt ja zum Beispiel auch einfach feinmotorische, also ganz grobe Fehler, sage ich jetzt mal. Ich habe zum Beispiel nicht nur einen Schüler gehabt, der einfach obere Zeile – untere Zeile vertauscht hat. Also, spielt halt einfach alles, was in der linken Hand ist, in der rechten. Und das sind dann irgendwie schon so Punkte, wo ich das Gefühl habe, das kann man echt wegüben. Und das kann nur förderlich sein für die Konzentration, für alles. [...] Und da habe ich gar nicht so wenige, die sich einfach extrem schwer tun, also, links – rechts und so, und halt einfach auch extrem langsam in der Motorik und halt einfach unkoordiniert eben, mit beiden Händen unterschiedliche Dinge zu machen. Und da sage ich immer: ‚Dran bleiben!‘ Es ist dann eigentlich schon wie eine Therapie.“ (IP 4)

Nach Meinung der gerade zitierten Probandin könnte die Kenntnis von wissenschaftlichen Befunden ihre Argumentation für die Transfereffekte des Klavierunterrichts unterstützen. Gleichwohl sie es als suboptimal erachtet, dass sie keine entsprechenden Ergebnisse kennt („das Blöde“ (IP 7)), liefert sie keine Gründe für diese Unkenntnis („weil, ja“ (IP 7)). Nichtsdestotrotz ist die Klavierlehrerin IP 4 von der positiven Wirkung des Klavierunterrichts auf die schulischen Leistungen sowie die Koordination von Schüler/innen überzeugt.

„Aber das Blöde ist, dass ich dann halt immer, ich bin schon, also ich habe dann nicht so geläufig diese ganzen Studien, die es ja dazu gibt, dass es eigentlich sehr sinnvoll wäre und auch für die schulischen Leistungen total sinnvoll wäre, wirklich dran zu bleiben, und dass das ja das Lernen nur unterstützt. Und dann müsste man dann halt wirklich das einfach so wissenschaftlich belegen. Genau. Und das mache ich dann eigentlich nie, weil ja.“ (IP 4)

Der Klavierlehrer IP 2 erachtet den Klavierunterricht aufgrund seiner sozialen Funktion („Also, da ist vielleicht auch das Soziale irgendwie im Vordergrund“ (IP 2)) als wertvoll („was Wertvolles“ (IP 2)). Im Zuge dessen erläutert er, dass die Freude („es macht ihnen irgendwie Spaß“ (IP 2)), die Lernende beim Klavierspiel empfinden, nicht unbedingt an einen Leistungszuwachs („die spielen so ein bisschen rum“ (IP 2)) gebunden sei. Im folgenden Textausschnitt ist von mehreren Lernenden die Rede, die „nirgendwo hinkommen“ (IP 2), also spezifische fachliche Ziele nicht erreichen werden. Nach eigenen Aussagen richte der Proband seine Unterrichtsgestaltung an den Bedürfnissen der betreffenden Schüler/innen aus, und stelle sich auf diese ein („und ich übe dann halt im Unterricht mit denen das, was sie eigentlich hätten zu Hause üben sollen“ (IP 2)).

„Es gibt ja so Schüler, die spielen so ein bisschen rum. Ich habe auch einige, die kommen nicht wirklich weiter, aber es macht ihnen irgendwie Spaß, und ich übe dann halt im Unterricht mit denen das, was sie eigentlich hätten zu Hause üben sollen. Und da sind manche dabei, die bleiben eigentlich jahrelang. Also, ich habe jetzt ein paar Schüler, die sind wirklich die ganze Zeit über da geblieben und es macht denen auch Spaß und so. Aber die werden nirgendwo hinkommen, also die werden wenn sie aufhören dann nach einem Jahr wahrscheinlich auch nichts mehr können. Und das ist irgendwie auch trotzdem was Wertvolles, denke ich. Also, da ist vielleicht auch des Soziale irgendwie im Vordergrund oder einfach der Spaß.“ (IP 2)

Im Rahmen sämtlicher allgemein gehaltener Schilderungen betont auch der Klavierpädagoge IP 9, stets die Bedürfnisse von Schüler/innen in den Mittelpunkt seines Interesses zu stellen. So müsse Kindern und Jugendlichen zugestanden werden, sich ausprobieren zu können – selbst wenn damit eine Abmeldung vom Klavierunterricht oder eine Abwendung vom aktiven Musizieren verbunden sei.

„Ich meine, was Kinder betrifft, sie suchen ihren Weg, sie suchen eigentlich sich selbst. Und es ist ja überhaupt keine Pflicht, Musik zu machen oder schon gar nicht Klavier.“ (IP 9)

Seine aufgeschlossene Haltung unterstreicht der Proband IP 9 dadurch, dass er – wie im folgenden Zitat – immer wieder Bezüge zu den Biographien berühmter Pianist/innen herstellt. Dies macht deutlich, dass Abbrüche im Lebenslauf von Musiker/innen in gewisser Weise normal seien. Dass der Lehrer von Paul Gulda, einem renommierten österreichischen Pianisten, spricht, zeigt einerseits, dass er einen Unterrichtsabbruch nicht

generell als Abbruch des Musizierens versteht. Andererseits wird – wie im gesamten Interview – auch hier deutlich, dass der Proband bekannte Pianist/innen als Ideale vor Augen hat. Immer wieder führt er diese im Rahmen seiner Erzählungen bezüglich ‚normaler‘ Klavierschüler/innen als Vergleich an, was als Indiz für den Leistungsanspruch des Interviewpartners zu werten ist. Auch im zweiten der nachfolgend abgedruckten Zitate geht es um den Aspekt der Unterbrechung, der dem Klavierpädagogen IP 9 zufolge an ein bestimmtes pianistisches Niveau gekoppelt ist („Also, das hängt wirklich vom Niveau ab“ (IP 9)): Je höher dieses sei, desto größer sei die Wahrscheinlichkeit, dass Schüler/innen nach einem Unterrichtsabbruch weiterhin auf dem Klavier aktiv seien, weil sie in der Lage seien, selbstständig Stücke zu erlernen („Und wenn die irgendwelche Noten öffnen, können die die sofort spielen“ (IP 9)). Dabei greift der Interviewpartner wiederum auf ein Beispiel zurück, das sich auf ein außergewöhnliches Leistungsniveau bezieht, denn dass Klavierschüler/innen an Musikschulen das zweite Klavierkonzert von Sergej Rachmaninow spielen, dürfte nicht dem Durchschnitt entsprechen.

„Aber Unterbrechungen sind auch wichtig, wie gesagt. Viele Musiker waren auch Seemänner, und dann ist klar, wenn sie auf See sind oder auf dem Schiff, Berufsseemenschen [...]. Die Musik hat sie überall begleitet, aber manchmal braucht man eine Auszeit. Paul Gulda, der war lange Zeit in Asien auch.“ (IP 9)

„Aber es werden dann Erwachsene, die also, es heißt nicht, dass sie aufhören, Klavier zu spielen, sondern den Unterricht. Aber wenn sie schon Rachmaninows Zweites Klavierkonzert mit fünfzehn spielen, kann man sagen, dass sie das ganze Leben quasi Klavier spielen werden. Und wenn die irgendwelche Noten öffnen, können die die sofort spielen. Also, das hängt wirklich vom Niveau ab.“ (IP 9)

Die Kontextualisierung des Abbruchphänomens innerhalb des Lebenslaufs liefert eine Erklärung dafür, dass der Proband IP 9 auch eine ganze Reihe autobiographischer Bezüge hergestellt hat. So erzählt der Klavierpädagoge, dass er als Kind in diversen Sportvereinen aktiv gewesen war, diese Aktivitäten als Jugendlicher dann aber beendet hatte. Zudem wurde IP 9 im instrumentalbereich zum Abbrecher, denn er verließ die Musikuniversität ohne Abschluss. Sämtliche persönlichen Abbrüche, die der Proband schilderte, bewertet er in der Retrospektive nicht negativ. Vielmehr wird deutlich, dass der Abbruch des Klavierstudiums dem Interviewpartner IP 9 ermöglichte, sich sowohl auf seine Familiengründung als auch seine Lehrtätigkeit zu konzentrieren.

„Ich habe es nie beendet, es bleiben immer noch zwei Semester offen. Aber ich werde wahrscheinlich das nie machen, weil wozu? Ich habe keine Zeit, ich habe dann Kinder bekommen, ich habe die Stelle. Wozu? Dass auf meinem Grab Magister steht?“ (IP 9)

Ebenso aufgeschlossen wie seine auf allgemeiner Ebene formulierten Zielsetzungen von Klavierunterricht gestalten sich die Äußerungen des Probanden IP 9 hinsichtlich Abbrüchen auf genereller Ebene. So konstatiert er beispielsweise:

„Nein, Abbruch ist einfach, wenn es nicht passt.“ (IP 9)

Allerdings lassen sich bei IP 9 hinsichtlich der generellen Bewertung von Abbruchentscheidungen große intraindividuelle Differenzen ausmachen. Seiner offenen Haltung setzt er an anderen Stellen im Interview stark negative Aussagen entgegen. Gleich zu Beginn unseres Gesprächs fragte mich der Klavierpädagoge:

„Wie sind Sie auf das Thema gekommen? Ich finde es interessant, aber es, es nähert sich dem Tode sozusagen. Ja, Abbruch ist so Scheidung, Tod. Abbruch, ja, es ist ein wichtiger Punkt, aber es ist wie ein Negativbild von einem Foto irgendwie. Denn ich interessiere mich für den Unterricht.“ (IP 9)

„Warum interessiert Sie so sehr das Abbrechen? Sie wollten selbst abbrechen mit dem Klavierspielen irgendwann, oder?“ (IP 9)

Die im ersten Zitat angestellten Vergleiche von Unterrichtsabbrüchen mit einer „Scheidung“, dem „Tod“, einem „Negativbild von einem Foto“ (IP 9) stehen in keinerlei Beziehung zum Klavierunterricht, sondern sie berühren vielmehr grundlegende anthropologische Aspekte. Auch in den beiden gerade angeführten Textausschnitten stellt der Proband IP 9 wieder biographische Bezüge her, wobei diese nun nicht seine eigene Geschichte und den Bereich des Unterrichts betreffen. Vielmehr vermutet, es bestehe ein Zusammenhang zwischen meiner Lernbiographie und meinem Interesse an der Abbruchthematik.

Ähnlich negative Werturteile wie die gerade angeführten, finden sich weiterhin im Kontext diverser Einzelfallschilderungen des Interviewpartners IP 9. Weder das von diesem bereits thematisierte ‚Sich-Ausprobieren‘ von Schüler/innen noch die Differenzierung von Abbrucharten, die aus anderen Aussagen des Probanden hervorgeht, finden sich dort wieder. Entsprechende Diskrepanzen bestehen u.a. auch bei der Klavierlehrerin

IP 7, die zunächst betont, ihren Schüler/innen Musik als eine „ständige Begleitung im Leben“ (IP 7) nahe bringen zu wollen. Sie macht deutlich, wie sehr sie in Schüler/innen investiere, wenn diese das Klavierspiel als „Berufung“ (IP 7) sähen.

„Ich glaube, wenn ein Mensch einfach das nicht beruflich macht, sondern das für Berufung wirklich, dann das für mich, das ist mein Leben. Sorry, ich denke an meine Schüler viel öfter als an meine eigenen Kinder. Wirklich, es ist so. Und ich plane, ich denke, und diese Arbeit, die hat wirklich kein Ende.“ (IP 7)

Im Zuge dessen erzählt IP 7 von mehreren Lernenden, die der Musik entweder in irgendeiner Form professionell treu geblieben sind oder dies zumindest vorhaben.

„Einer komponiert wunderbar, hat ein Musical geschrieben, singt sehr gut, nimmt jetzt auch Gesangsunterricht. Der ist 18 und plant jetzt, zu Xavier Naidoo da in Mannheim [zu gehen, VB].²⁰ Und ein anderer, der auch Bundespreisträger ist, der möchte Tonstudio machen. Also, sehr unterschiedlich, aber auch mit Musik.“ (IP 7)

Diejenigen Abbrüche, die den Übergang in eine professionelle Ausbildung im Musikbereich markieren, nimmt die Interviewpartnerin überhaupt nicht als solche wahr, sondern erachtet diese vielmehr als logische Konsequenz auf dem Weg zur Profi-Laufbahn. Das Ziel, weiterhin musikalisch aktiv zu sein, wiegt also schwerer als die vorausgehende Abbruchentscheidung. Dies unterstreicht, was ich bereits im vorigen Abschnitt deutlich gemacht habe: Nicht die Anzahl von Abbrüchen entscheidet darüber, ob diese als solche wahrgenommen werden, sondern das mit einem Abbruchfall verbundene Werturteil. Weiterhin begegnet die Klavierlehrerin IP 7 auch Abbrüchen von Schüler/innen, die einen anderen Beruf ergreifen, mit einer neutralen Haltung, sofern diese weiterhin auf ihrem Instrument aktiv sind.

„Warum nicht? Ich habe solche, die studieren Physik oder so was. Aber trotzdem die spielen weiter. Das ist das, was ich geben möchte. Ich züchte keine, doch, also das ist ja schön, wenn jemand weiter Musik studiert und das weitermacht. Das ist wunderbar. Aber das ist nicht das Wichtigste.“ (IP 7)

Wie das folgende Zitat verdeutlicht, fällt das Urteil der Probandin bezüglich Schüler/innen, die sich nach ihrem Abbruch vom Musizieren abwenden, hingegen eindeutig abwertend aus. Davon ausgehend, ob Lernende ihren Unterricht fortsetzen oder been-

²⁰ Die Interviewpartnerin spricht hier von der *Popakademie Baden-Württemberg* in Mannheim.

den, spricht IP 7 von Kindern, für die „dieser Klavierunterricht eigentlich gemacht wird“ (IP 7). Im Umkehrschluss bedeutet das, dass es auch Kinder gibt, die für den Klavierunterricht prinzipiell nicht geeignet sind. Bei diesen handele es sich insbesondere um Schüler/innen, die nicht bereit seien, diszipliniert zu arbeiten. Würden keine ernsthaften Ziele verfolgt („nur spaßmäßig“ (IP 7)), fänden Unterrichtsabbrüche – früher oder später – fast zwangsläufig statt, da sich die fehlende Leistungsbereitschaft direkt auf die Motivation der Lernenden auswirke („Das Kind hat keinen Spaß mehr oder keine Lust mehr“ (IP 7)).

„Das ist, ja, man muss unterscheiden, glaube ich. Da gibt es die Kinder, wofür dieser Klavierunterricht eigentlich gemacht wird. Wenn das nur spaßmäßig ist und das Ziel ist, nur ‚Hänschen klein‘ zu spielen, dann ja, da kommt wahrscheinlich so eine Abmeldung. Das Kind hat keinen Spaß mehr oder keine Lust mehr. Und das war’s.“ (IP 7)

Wenngleich sich die Pädagogin IP 1 weniger drastisch ausdrückt als IP 9 und IP 7, so lässt sich die Inkongruenz zwischen den allgemein formulierten Zieldefinitionen auf der einen sowie den konkreten Abbruchbewertungen auf der anderen Seite auch bei ihr feststellen. Dies zeigen beispielsweise die beiden folgenden Erzählungen, die sich jeweils auf spezifische Abbruchfälle beziehen.

„Letztes Jahr war die Abmeldung, das war dieser [...] und ein Mädchen, die hatte ich auch jetzt in der Grundschulzeit, aber die hat ihr Herz an die Klarinette gehängt. Okay, die lernt jetzt Klarinette statt Klavier, ist der Musik treu geblieben. Und da spielen auch beide Eltern Klavier und wahrscheinlich hat die halt dann doch irgendwie auf Dauer gedacht, sie will was anderes haben, glaube ich. Und die [...] hat die Klarinette auch gewählt, also weil eben beide Eltern Klavier spielen. Und das andere ist, ihre Tante ist wohl Orchestermusikerin und da hat sie das gehört. Und sie wollte schon als sie sieben war Klarinette spielen, hat es auf jeden Wunschzettel geschrieben. Ihre Mutter konnte sie immerhin mal so weit noch hinhalten, bis die neuen Zähne da sind, aber dann gab es keinen Grund mehr.“ (IP 1)

„Ich habe es tatsächlich, in [...], erst ein einziges Mal gehabt, dass eine Schülerin zu jemand anders gewechselt hat, zu diesem Kollegen, den ich da beerbt habe. Es lag an der Mutter. Die war ganz beeindruckt von ihm, und dann sollte das Kind da hin. Und ich habe dann mich bemüht, das ist auch nicht schlimm. Und ich habe die dann wieder eingeladen und dann hat sie weiterhin mit ihrer Freundin, die nach wie vor bei mir Unterricht hatte, vierhändig gespielt und so. Also, ich habe dann versucht, das gelassen zu sehen. Also, es hat mich ein bisschen gekränkt, muss ich zugeben. Aber das war das einzige Mal.“ (IP 1)

Zunächst lässt sich festhalten, dass beide Schülerinnen, von denen in den obigen Interviewauszügen die Rede ist, nach ihrem Abbruch bei der Probandin IP 1 weiterhin Instrumentalunterricht besuchten. Während sich die erste Schülerin nun dem Klarinettenunterricht zugewendet hatte, spielte die zweite weiterhin Klavier – allerdings bei einer anderen Lehrkraft. Im Kontext des ersten Falls bemerkt die Klavierlehrerin sogar explizit, dass die Lernende „der Musik treu geblieben“ (IP 1) sei, was ich als Hinweis darauf werte, dass den allgemeinbildenden Zielen aus Sicht der Lehrerin besondere Bedeutung zukommt. Gleichwohl die Lernende, von der im zweiten Zitat die Rede ist, dem Musizieren ebenfalls treu geblieben ist, bewertet IP 1 diesen Abbruchfall – im Gegensatz zum ersten – negativ. Dies zeigt, dass die Inkongruenz von Lehr- und Lernzielen nicht – wie ich vermutete – generell zu einer negativen Abbruchbewertung führen muss. Denn wenngleich weder der Wunsch der ersten Schülerin, vom Klavier zur Klarinette zu wechseln, noch der Lehrer/innenwechsel der zweiten Lernenden mit den Zielen der Probandin IP 1 kongruent sind, fällt die Bewertung der beiden Fälle unterschiedlich aus. Weiterhin wird in den beiden Textausschnitten einmal mehr die bedeutsame Rolle der Eltern bzw. der Mutter für das instrumentale Lernen auf der einen (Zitat 1: „Und da spielen auch beide Eltern Klavier und wahrscheinlich hat die halt dann doch irgendwie auf Dauer gedacht, sie will was anderes haben“ (IP 1)) sowie auf das Zustandekommen von Unterrichtsabbrüchen auf der anderen Seite (Zitat 2: „Es lag an der Mutter“ (IP 1)) deutlich. Anhand der gerade diskutierten Beispiele habe ich gezeigt, dass einerseits die auf allgemeiner Ebene formulierten Zielsetzungen der entsprechenden Proband/innen nicht kongruent sind mit deren Bewertungen von konkreten Abbruchfällen. Andererseits ist deutlich geworden, dass von einer Kongruenz bzw. Inkongruenz von Lehr- und Lernzielen nicht auf eine eindeutige Abbruchbewertung geschlossen werden kann. Dies trifft weiterhin auch auf die Klavierlehrkräfte IP 2, IP 4 sowie IP 8 zu.

Bei den drei Interviewpartnerinnen IP 3, IP 5 sowie IP 6 entsprechen die Bewertungen konkreter Abbruchfälle überwiegend den Zielen von Klavierunterricht, die diese explizit formulieren. So beschreibt beispielsweise die Lehrerin IP 6, dass sie es bei den meisten Schüler/innen schade finde, wenn diese ihren Klavierunterricht nicht fortsetzten. Wie die anderen beiden Klavierlehrerinnen betont sie dabei jedoch, dass Abbruchentscheidungen stets aus der Perspektive Lernender betrachtet werden müssten. Ob nun ein Unterrichtsabbruch den Vorstellungen der Lehrkraft entspreche oder nicht – als Lehrkraft „muss“ (IP 6) man Verständnis für die Entscheidungen von Schüler/innen haben.

„Und man muss das auch verstehen, nicht alle wollen Musiker werden oder einen Musikabschluss machen oder Musik studieren.“ (IP 6)

Im Gegensatz zu denjenigen Lehrenden, die überwiegend fachliche Ziele fokussieren, sehen die Probandinnen IP 3, IP 5 und IP 6 einen Abbruch lediglich als ein Ereignis im individuellen Lebenslauf von Schüler/innen. Eine Abbruchentscheidung ist aus Sicht dieser Klavierpädagoginnen jederzeit revidierbar, und darüber hinaus erachten sie den Unterricht nicht als einzige Möglichkeit, musikalisch aktiv zu sein. Aus Sicht von Lernenden können die Probandinnen es überdies sogar nachvollziehen, wenn sich jemand gänzlich gegen ein Fortsetzen des aktiven Musizierens entscheidet. Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn die Lehrerinnen wissen, dass eine Schülerin bzw. ein Schüler andere Interessen verfolgt, für die sie bzw. er mehr Leidenschaft hat.

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, dass sich die Bewertungen von Abbrüchen durch die Proband/innen durch eine große Bandbreite auszeichnen. Dabei hat sich bereits gezeigt, dass die explizit formulierten Ziele, die der Klavierunterricht aus Sicht der Befragten idealerweise verfolgt, keine verlässlichen Indikatoren für die Art eines Werturteils sind. Denn wie bereits angesprochen, äußern alle Interviewpartner/innen explizit, den allgemeinbildenden Zielen von Klavierunterricht die größte Aufmerksamkeit zu schenken. Die Analysen haben jedoch gezeigt, dass sich die allgemeinen, d. h. nicht im Zusammenhang mit einer konkreten Abbruchentscheidung stehenden, Aussagen in den Einzelfallschilderungen nur bedingt wiederfinden. Da die Inkongruenz der artikulierten Werte bzw. Ideale (allgemeinbildende Ziele) und dem konkreten Handeln im Fachdiskurs bereits thematisiert wurde, ist davon auszugehen, dass es sich hier um kein Spezifikum meines Samplings handelt. Vielmehr berührt dieses Problem sämtliche Bereiche des menschlichen Lebens (vgl. Losert, 2015, S. 228).

Im Rahmen der Ausführungen zu den allgemeinbildenden und fachlichen Zielen von Unterricht wurde deutlich gemacht, dass diese keine Gegenpole darstellen, sondern sich gegenseitig ergänzen (vgl. 4.1). Das spiegelt sich in den bei meinen Interviewpartner/innen festgestellten Zielsetzungen wider: Auch bei den Lehrer/innen, die v. a. allgemeinbildende Ziele verfolgen, finden sich Aspekte, die den fachlichen Zielen von Unterricht entsprechen, und andersherum. Um dem integrativen Charakter der beiden Zieldimensionen Ausdruck zu verleihen, spreche ich hier von *Zielorientierungen*. Weiterhin wurde in diesem Abschnitt deutlich, dass sich die formulierte Annahme, die Inkongruenz bzw. Kongruenz von Lehr- und Lernzielen bestimme über die Bewertung eines Abbruchfalls, nicht bestätigt hat.

6.3 Prozess und Ereignis

Abbruch als Prozess

Ebenso wie Herold (2007, S. 53), beschreiben auch meine Interviewpartner/innen, dass Unterrichtsabbrüche häufig nicht abrupt stattfinden würden, sondern das Ende eines Entscheidungsprozesses markierten. Dieser *Prozesshaftigkeit* wird in den Interviews anhand von charakteristischen Begriffen wie „immer weniger“ (IP 2), „plötzlich nein“ (IP 5), „nicht mehr“, „über mehrere Monate“, „monatelang“, „über eine längere Zeit“ (IP 6), „langsam“ sowie „wird weniger und weniger“ (IP 7) Ausdruck verliehen.

„Aber es kommen einfach Zeiten, wo man merkt, dass der Wunsch nicht mehr da ist.“
(IP 6)

„In dieser Zeit, war das einmal in meinem Leben so komisch, dass ich es spürte, als das Verhältnis langsam irgendwie distanziert wurde, und dieses Interesse, weniger und weniger wurde. Man spürt das als Lehrer, ja.“ (IP 7)

„Man merkt es ganz einfach schon dem Schüler an, wenn die Chemie nicht passt.“
(IP 5)

„Und dann gibt es einfach einen Punkt, wo sie sagen: ‚Ich komme nicht mehr, ich höre auf, ich melde mich ab.‘ Aber das ist meistens schon zu erwarten.“ (IP 6)

Die befragten Klavierlehrer/innen „merken“ (IP 5, IP 6), „erwarten“ (IP 6) und „spüren“ (IP 7), dass ein Unterrichtsabbruch stattfinden wird, da sie einen oder mehrere Prädiktor/en erkennen, der/die auf einen solchen hinweist bzw. hinweisen. In den obenstehenden Textausschnitten finden sich außerdem Hinweise auf verschiedene Aspekte, die zu Unterrichtsabbrüchen führen können: Diese sind motivationale Komponenten („Wunsch“ (IP 6)), Interessenverlagerung („und dieses Interesse, das wird weniger und weniger“ (IP 7)) sowie die Lehrer-Schüler-Beziehung („als das Verhältnis langsam distanziert wurde“ (IP 7), „wenn die Chemie nicht passt“ (IP 5)). Dass Abbruchentscheidungen aus Sicht der Lehrkräfte „meistens schon zu erwarten“ (IP 6) sind, zeigt, dass diese in Bezug auf Unterrichtsabbrüche sowohl über implizites Erfahrungswissen in Form von Intuition als auch explizites Erfahrungswissen verfügen.

In den Interviews ist auch von einigen Unterrichtsverhältnissen die Rede, im Rahmen derer die Proband/innen Vorhersagevariablen erkannt hatten, die aber letztlich nicht beendet worden waren. Daher muss festgehalten werden, dass wahrgenommene Prädiktoren nicht in jedem Fall auf einen Unterrichtsabbruch verweisen. Das explizite sowie das implizite Erfahrungswissen, über das die Interviewpartner/innen hinsichtlich der Abbruchthematik verfügen, ermöglicht es diesen jedoch, im Vorfeld der meisten Unterrichtsabbrüche Vorhersagevariablen zu erkennen. Das Erkennen von Prädiktoren ist für die Befragten besonders wichtig, weil die meisten von ihnen – wie im Laufe der Theorieentwicklung noch häufiger thematisiert und genauer beleuchtet werden wird – sowohl die unterrichts- als auch die abbruchbezogene Kommunikation von Seiten der Schüler/innen sowie deren Eltern als unzureichend einstufen.

Meine Proband/innen teilen die Einschätzung, dass ein sich über einen längeren Zeitraum erstreckender *Überückgang* auf einen baldigen Unterrichtsabbruch hinweist. Da die Lehrkräfte nur in den Unterrichtsstunden Zeit mit ihren Schüler/innen verbringen und keinen unmittelbaren Einblick in das häusliche Üben haben, können sie einen *Überückgang* jedoch nicht direkt beobachten. Erkennbar wird die Reduktion des Übens für die Befragten in erster Linie dadurch, dass sie eine Diskrepanz zwischen der von ihnen auf Basis bisheriger Leitungen prognostizierten und der tatsächlichen Leistung Lernender feststellen. Die Lehrerin IP 1 versteht einen *Überückgang* als „Kritik“ (IP 1), wobei nicht klar wird, ob sich diese auf den Unterricht oder auf andere Faktoren bezieht. Die zweite der nachfolgend angeführten Äußerungen der Interviewpartnerin IP 6 weist

darauf hin, dass die Auswahl des gespielten Repertoires einen Einfluss auf die Motivation von Schüler/innen hat. Entsprechend könnte das Spielen anderer Stücke einen potenziellen Abbruch möglicherweise verhindern („egal, welches Stück die bekommen“ (IP 6)).

„Nee, eigentlich ist Desinteresse, also Kritik, ist eher dann eben Einstellen von Üben.“ (IP 1)

„Aber Schüler, die einfach nicht mehr wollen, sie ziehen das über eine längere Zeit durch. Dass sie einfach aufhören, zu üben und so weiter.“ (IP 6)

„Und da hat man schon bemerkt, okay, die üben nicht mehr. Und egal, welches Stück die bekommen, der Wunsch, dieser Ehrgeiz, mehr zu lernen und das Stück zu können, das ist nicht mehr da.“ (IP 6)

Der folgende Textausschnitt aus dem Interview des Klavierlehrers IP 2 zeigt, dass der Prädiktor *Überückgang* zwar auf einen potenziellen Abbruch hinweist, nicht aber auf die diesem zugrunde liegenden Einflussfaktoren. Weiterhin wird hier die Notwendigkeit, Vorhersagevariablen zu erkennen, besonders deutlich: Der Proband erläutert, dass die Kommunikation hinsichtlich der einem Abbruch zugrunde liegenden Ursachen eingeschränkt sei („dass viele, glaube ich, auch nicht immer ihre wahren Gründe nennen“ (IP 2)), was er negativ bewertet („Problem“ (IP 2)). Außerdem wird deutlich, dass Abbrüche jeweils individuelle Angelegenheiten sind („typabhängig“, „situationsabhängig“ (IP 2)). Dabei differenziert der Klavierlehrer zwischen zwei Arten, wie ein Unterrichtsabbruch ablaufen kann: Diese sind der „Eklat“ auf der einen sowie „unterschwellige Gründe“ (IP 2) auf der anderen Seite. Allerdings erläutert der Proband nicht näher, worum es sich bei „unterschwellige[n] Gründe[n]“ (IP 2) genau handelt. Da er diese als Gegensatz zum eindeutig negativ konnotierten „Eklat“ (IP 2) anführt, dürfte es sich dabei jedoch um Fälle handeln, die aus seiner Sicht neutral oder positiv zu bewerten sind.

„Aber das Problem ist natürlich, dass viele, glaube ich, auch nicht immer ihre wahren Gründe nennen. Also, ich habe so den Eindruck, es gibt halt so, es ist ein bisschen typabhängig, also oder beziehungsweise situationsabhängig, ob das jetzt quasi zu einem Eklat in irgendeiner Form kommt oder ob das einfach, ja, ob das so ein bisschen, ja, ich sage mal, unterschwellige Gründe sind. Dass das Kind immer weniger irgendwie übt, aber man nicht so genau weiß oder so.“ (IP 2)

Als weitere relevante Vorhersagevariable für einen Unterrichtsabbruch erachten meine Interviewpartner/innen die *Unterrichtsverweigerung*, die sich auf zwei je unterschiedliche Sachverhalte beziehen kann. Dies ist einerseits das unentschuldigte Fernbleiben vom Unterricht, das im folgenden Zitat der Lehrerin IP 1 angesprochen wird.

„Und dann hatte ich auch in dem Ort einen anderen Jungen, der kam dann nicht mehr. Der hat einfach, also, der hat sich versteckt dann vor dem Unterricht und sowas. Also, da merkt man eigentlich immer, der will auch nicht mehr.“ (IP 1)

Andererseits kann es sein, dass Schüler/innen aufgrund von Sachzwängen nicht zum Unterricht erscheinen, wobei die Pädagogin IP 6 in diesem Kontext deutlich macht, dass „alles“ (IP 6) zur „Ausrede“ (IP 6) werden könne, um eine Klavierstunde ausfallen lassen zu können.

„Und sie versuchen auch immer, die Schule als Ausrede zu verwenden. Und alles wird zur Ausrede, um nicht mehr zum Unterricht zu kommen: ‚Ich bin krank, ich habe keine Zeit, ich habe Schulstress, ich muss zum Arzt, ich muss meine Mama irgendwohin begleiten [...]‘.“ (IP 6)

Die Interviewpartnerin IP 1 führt ein konkretes Beispiel für die Ausrede eines Schülers an. Dieser hatte der Lehrerin gesagt, er könne nicht mehr zum Klavierunterricht kommen, weil er aufgrund eines Computerspiels keine Zeit mehr zum Üben hätte.

„Ich hatte mal einen, das war einer der Geerbten von meinem Vorgänger, der hat als er in der zehnten Klasse war, sage ich mal, hat er mir erklärt, er muss jetzt eigentlich aufhören mit Klavierspielen, weil er will eben auch, da gab es damals irgend so ein weltumspannendes Computerspiel und das muss man jeden Tag mindestens zwei Stunden spielen, sonst geht das nicht. Und da er auch noch das, das und das machen muss, ist klar, er hat keine Zeit zum Klavier üben mehr.“ (IP 1)

Während die auf motivationale Komponenten abzielenden Prädiktoren *Überückgang* und *Unterrichtsverweigerung* von fast allen Teilnehmer/innen meiner Studie genannt werden, werden die Variablen *ältere Anfänger/innen* und *schwierige Kontaktaufnahme zu den Eltern* ausschließlich von der Klavierpädagogin IP 1 angeführt. Sie geht davon aus, dass *ältere Anfänger/innen* – in dem von ihr geschilderten Fall handelt es sich um eine 13-jährige Schülerin – in der Regel bereits auf einen längeren instrumentalen Werdegang zurückblicken, und der Instrumentenwechsel eigentlich bereits ein Unterrichts-

abbruch hätte sein sollen. Dass die Pädagogin über Erfahrungswissen bezüglich Abbrüchen verfügt, wird hier besonders deutlich: Zeigen sich im Rahmen eines Unterrichtsverhältnisses bestimmte Merkmale, die sie aufgrund früherer Erfahrungen als Prädiktor(en) identifiziert, „dann schrillen bei [ihr, VB] immer schon alle Alarmglocken“ (IP 1).

„Ja, es gibt noch eine bestimmte Sparte von Schülern, wenn die anfangen und wieder aufhören – da habe ich im Moment zum Glück niemanden – aber es gibt diese, die sich in ein anderes Instrument flüchten, obwohl sie schon gar keine Lust mehr auf Musik haben. Das ist dann dieser Kompromiss. Das Kind spielt jetzt schon sieben, sechs, sieben Jahre Geige oder Flöte oder so und hat eigentlich keine Lust mehr, und dann wird irgendeine unmögliche Forderung in den Raum gestellt: ‚Ich will aber jetzt Klavier lernen!‘, in der Hoffnung, dass die Eltern nein sagen und sie aufhören lassen. Und die Eltern lassen dann aber leider Klavier lernen. Also, wenn ich dreizehnjährige Anfängerkriege, dann schrillen bei mir immer schon alle Alarmglocken.“ (IP 1)

Das obige Zitat weist einmal mehr auf den Einfluss der Eltern auf den instrumentalen Werdegang und damit auch auf Unterrichtsabbrüche hin. In den von IP 1 geschilderten Fällen sind es die Eltern, die für ein Fortsetzen des Instrumentalunterrichts plädieren, obwohl ihre Kinder sich innerlich bereits von diesem verabschiedet haben. Zudem kommt die bereits mehrfach thematisierte Meinung aller Proband/innen, die elterliche Unterstützung für den Verlauf des Klavierunterrichts sei sehr wichtig, auch in dem Prädiktor *schwierige Kontaktaufnahme zu den Eltern* zum Ausdruck. Der Klavierlehrerin IP 1 zufolge sei es „schlecht“ (IP 1) für den weiteren Unterrichtsverlauf, wenn es ihr nicht gelinge, zu Eltern von Lernenden – zumindest telefonisch – Kontakt aufzunehmen. Die Klavierpädagogin geht davon aus, dass sich die Kommunikationsschwierigkeiten zwischen Lehrkraft und Eltern, auf die sich ihre Ausführungen beziehen, „dann vermutlich in allen Bereichen der Familie fortsetzen“ (IP 1). Den Prädiktor *schwierige Kontaktaufnahme zu den Eltern* sieht sie also als Symptom für ein Problem, das sich ihrem Einfluss entzieht. Umso erstaunlicher ist es, dass sie dennoch aktiv wird, indem sie bei den entsprechenden Familien zu Hause anruft. Und obwohl ihr dies in manchen Fällen äußerst schwer falle („ich habe das gehasst“ (IP 1)), sieht sie ihre Versuche, einem Abbruch aktiv entgegenzuwirken, als selbstverständlich an („da habe ich natürlich auch angerufen“ (IP 1)).

„Also zum Beispiel die eine, die da wechselt und jetzt nur noch zahlt, da habe ich natürlich auch angerufen, als es hieß, die habe ich jetzt zugeteilt. Da habe ich aber gleich mit dieser [...] selber geredet, da habe ich überhaupt nie mit Eltern geredet. Auch als ich das zweite Mal anrief und sagte und dann ist, es war wieder nur die da. Und da ist auch nie jemand aufgetaucht.“ (IP 1)

„Und die hat ohne Angabe von Gründen dann aufgehört. Da habe ich eine Weile hinterher telefoniert, die tauchte einfach nicht mehr auf nach den Sommerferien, und dann hieß es, die sei abgemeldet. Und dann habe ich angerufen und gesagt: ‚Du hast aber bis Ende September noch Unterricht‘, und es war aber nicht rauszufinden, warum. Keine Ahnung. Und das war aber auch. Ich habe das gehasst. Also, da musste man auch manchmal anrufen wegen, die hatten irgendwie noch Jazztanzen und anderes, und dann hatten sie mal zwischendurch Läuse und also, es gab immer einen Grund. Da musste man immer wieder anrufen und fragen, warum jetzt wieder niemand gekommen war und so. Und die Mutter konnte man nur im Kindergarten anrufen, und da war immer furchtbar Krach, und die war immer gestresst. Und wenn der Vater am Telefon war, der hat nichts kapiert. Der hat, den hat man immer offensichtlich geweckt und der hat dann immer ganz gebrochen deutsch gesprochen und hat auch, war nicht in der Lage, irgendwas anständig auszurichten. Also, es war schwierig, mit denen Kontakt aufzunehmen.“ (IP 1)

Die gerade angesprochenen Handlungen von IP 1, um einem Abbruch entgegenzuwirken, sind bei Weitem nicht die einzigen, die in den Interviews zu finden sind. Alle Proband/innen haben eine ganze Reihe von Strategien, die sie zur Abbruchprävention anwenden, ausgeführt. Diese werden in 6.5.2 ausführlich dargestellt.

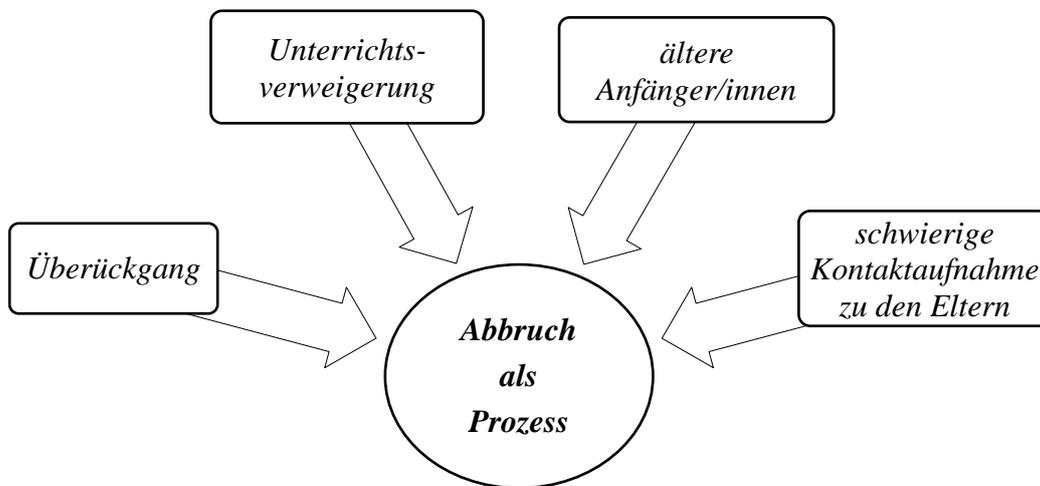


Abb. 8: *Abbruch als Prozess* – Prädiktoren

Der prozesshafte Charakter von Abbrüchen liefert wichtige Hinweise für deren zeitliche Einordnung. Da die Entscheidung, ein Unterrichtsverhältnis zu beenden, bereits gefällt worden sein muss, um formuliert zu werden, ist es in den meisten Fällen kaum möglich, einen konkreten Abbruchzeitpunkt auszumachen. Ausnahmen sind hier lediglich die Abbrüche, die aus *organisatorischen Gründen* oder dem Einflussfaktor *Ziel erreicht* resultieren. Aufgrund der diffusen zeitlichen Verortung von Abbruchentscheidungen wäre die Zeitachse, die ein bestehendes und ein beendetes Unterrichtsverhältnis voneinander trennt, m. E. daher treffender als *Abmeldung* – im Sinne des konkreten Abmeldevorgangs – denn als *Abbruch* zu bezeichnen. In Abhängigkeit der nahezu unmöglichen zeitlichen Einordnung habe ich meine anfängliche Annahme, der Umgang mit Unterrichtsabbrüchen beziehe sich ausschließlich auf Empfindungen und daraus resultierende Handlungen im Anschluss an eine Abmeldung vom Klavierunterricht, im Laufe des Analyseprozesses revidiert. Wie ich in 6.6 darlegen werde, bezieht sich der Umgang mit Unterrichtsabbrüchen sowohl auf die Zeit vor als auch die nach einer Abmeldung vom Unterricht.

Abbruch als Ereignis

Wenngleich in den von mir geführten Interviews die Erzählungen hinsichtlich zu erwartender Abbrüche überwiegend, sind vereinzelt jedoch auch Abbruchfälle geschildert worden, die für die befragten Klavierlehrer/innen plötzlich stattgefunden haben. Im Gegensatz zum Abbruch als *Prozess* stellen diese Abbrüche für die Lehrenden ein *Ereignis* im Sinne eines plötzlichen Vorfalls dar. Ob im Kontext solcher Abbruchereignisse keine Prädiktoren auftreten oder ob die Interviewpartner/innen diese nicht erkennen, muss hier offen bleiben, da die Erforschung jenes Sachverhalts einer anderen Forschungsfrage sowie eines anderen Forschungsdesigns bedürfte. Lediglich im Hinblick auf Unterrichtsabbrüche, die auf *organisatorischen Gründen* basieren, kann hier eine Antwort gegeben werden: Da die meisten der diesbezüglichen Abbrüche aus Umstrukturierungen seitens der Musikschule resultieren, können auf Schüler/innenseite gar keine Prädiktoren existieren. Aus *organisatorischen Gründen* resultierende Abbruchentscheidungen bewerten die Lehrenden nicht negativ, was u.a. die exemplarische Aussage der Klavierlehrerin IP 3 zeigt. Diese sei nach eigenen Aussagen „erst“ (IP 3) im Rahmen *organisatorischer Gründe* mit Unterrichtsabbrüchen in Berührung gekommen.

„Ja, allerdings also, bei mir selbst ist es erst – wie soll ich sagen – erst aus organisatorischen Gründen vorgekommen.“ (IP 3)

Aus der nachfolgenden Äußerung der Klavierlehrerin IP 7 geht wiederum der große Einfluss hervor, den die Eltern aus Sicht meiner Interviewpartner/innen auf Unterrichtsabbrüche haben. Allerdings bleibt es auch in diesem Fall bei einer Vermutung hinsichtlich des Einflussfaktors. Die betreffende Schülerin sei „richtig gut“ gewesen und hätte „immer gestrahlt“ (IP 7) – aus Sicht der Lehrerin gab es also weder fachliche noch menschliche Faktoren, die einen Unterrichtsabbruch plausibel erklären könnten. Dementsprechend hält IP 7 es für unwahrscheinlich, dass es der Wunsch der Lernenden war, ihren Klavierunterricht zu beenden. Vielmehr geht sie davon aus, dass ihre Erwartungen an die Schülerin aus Sicht von deren Eltern zu hoch gewesen seien. Dass die Probandin ohne konkrete Anhaltspunkte annimmt, dass ihre als zu streng empfundene Art zum Abbruch geführt habe, passt zu der Tatsache, dass sie im gesamten Interview immer wieder betont, viel Wert auf Disziplin zu legen. Offenbar ist sie sich der Tatsache bewusst, dass ihr Leistungsanspruch Unterrichtsabbrüche nach sich ziehen kann.

„Hier war ein Mädchen, das, ich glaube, dass die Eltern, die waren irgendwie unzufrieden, dass ich als Rat gebe, bitte in den Ferien üben: ‚Bitte sogar, wenn es kein Klavier gibt, nimm einfach die Noten mit. Lies sie wie ein Buch, mach’ dir Gedanken!‘ Und das hat die Eltern gestört. Und okay, plötzlich kam die Kündigung. Das war für mich wirklich unerwartet, weil das Mädchen war richtig gut – und hat immer gestrahlt.“ (IP 7)

Weiterhin erzählt auch IP 1 von einem Mädchen, das seinen Klavierunterricht nach acht Jahren „Knall auf Fall“ (IP 1) beendet hatte. Dieser Abbruch kam für die Lehrerin überraschend, da sie den Unterrichtsverlauf als „optimal“ (IP 1) empfand: Die Schülerin lernte immer alle Stücke, trat als Solistin mit einem Orchester auf, machte Kammermusik, spielte bei Wettbewerben und nahm an einer Musikfreizeit teil. Die Lernende hatte die fachlichen Erwartungen ihrer Lehrerin sogar übertroffen („Also, das war wirklich auffallend“ (IP 1)), da es ihr gelungen sei, auf einem E-Piano einen „guten Ton“ (IP 1) zu entwickeln. Die Sicht der Lehrerin auf das Unterrichtsverhältnis als „optimal“ ist ein Ausdruck von Kongruenz der Zielsetzungen von Schülerin und Lehrkraft: Über lange Zeit verfolgten beide ähnliche, möglicherweise sogar die gleichen Ziele. Offenbar wusste die Lehrerin jedoch nicht viel über die Bedürfnisse der Schülerin, da diese ein „ganz stilles Mädchen“ (IP 1) war. Das Aushandeln der gemeinsamen Ziele fand scheinbar nicht durch verbale Interaktion statt, sondern insbesondere dadurch, dass die Lernende den Anregungen und Vorschlägen der Lehrkraft nicht widersprochen hatte. Als die Schülerin ihrer Lehrerin eröffnet hatte, sie wolle nicht mehr weiter zum Unterricht kommen, hatte sie dieser direkt gesagt, dass sie die Stücke, die sie aufbekommen hatte, „nicht mehr so lernen wollte“ (IP 1). Warum die Lehrerin diese konkret geäußerte Kritik nicht zum Anlass für ein Gespräch mit der Lernenden nahm, um Näheres über die artikulierte Unzufriedenheit zu erfahren, sondern stattdessen mit deren Mutter sprach, bleibt unklar. Hierfür dürfte es jedoch keine allgemeingültige, sondern eine situationsbedingte Erklärung geben. Möglicherweise hatte die Pädagogin das Gefühl, sie könnte den Abbruch durch ihr Handeln nicht abwenden, da sie von der Schülerin nicht die Aussagen bekommen hatte, die sie sich möglicherweise erhoffte. Vermutlich hatte sie nicht damit gerechnet, dass ausgerechnet diese ruhige Schülerin plötzlich Kritik äußern könnte. Zudem scheint das Ziel der Lehrerin und der Mutter, dass die Schülerin bis zur Matura Klavierunterricht nehmen würde, kongruent gewesen zu sein. An der Schilderung der Interviewpartnerin wird wiederum deutlich, dass ein Abbruch, der mit dem Ende der Schulzeit einhergeht, nicht als ein solcher wahrgenommen wird. Die *repertoirebezoge-*

nen Gründe, die zum Faktor *unterrichtsbezogene Gründe* gehören und den Proband/innen zufolge großen Einfluss auf das Zustandekommen von Unterrichtsabbrüchen haben, sieht die Lehrerin für sich eher als generelle Kritik bzw. kann sie sich die plötzliche Unzufriedenheit nicht erklären. Obwohl sie selbst von diesem konkreten Kritikpunkt erzählt, ist für die Probandin auch mit zeitlichem Abstand nicht klar, wie sie ihr Handeln hätte verändern können, um diesen Abbruch abzuwenden („Da weiß ich nicht, was hätte man anders machen können“ (IP 1)). Umso mehr hätte sich die Lehrerin deshalb gewünscht, dass die Schülerin ihre Bedürfnisse und/oder mögliche Kritik am Unterricht ihr gegenüber benennt („dann hätte sie halt mal, weiß ich nicht, Mund auf tun müssen und was sagen“ (IP 1)). Das Gefühl des ‚Ausgeliefertseins‘ sowie die Tatsache, dass Schülerin und Lehrerin abrupt kein gemeinsames Ziel mehr verfolgten, machen den Abbruch auch in der Retrospektive für die Lehrerin schmerzhaft („die nagt immer noch ein bisschen an mir“ (IP 1)). Sie bewertet die Abbruchentscheidung der Schülerin als negativ.

„Und dann habe ich noch einen Fall und der ist mir immer noch rätselhaft. Die habe ich gekriegt, die war in der dritten Klasse,²¹ glaube ich. Die war immer sehr geschickt auf dem Klavier, hat einen wunderschönen Ton gehabt, trotz E-Piano zu Hause. Die hat aber irgendwann also dann bei *Jugend musiziert* mal teilgenommen, da haben die Eltern dann ein richtiges Klavier endlich gekauft. Also, die hat es wirklich geschafft, einen guten Ton zu entwickeln, obwohl sie ihn daheim nicht üben konnte. Also, das war wirklich auffallend. Und das war aber ein ganz stilles Mädchen, in die man eigentlich, wie mir hinterher dann auch klar war, nie irgendwie reingucken konnte. Und die war so der Typ, die konnte immer alles die Woche drauf. Also, im Unterricht hat man manchmal gedacht, das hat sie jetzt gar nicht begriffen oder so, aber nach einer Woche konnte sie ja immer alles. Dann stellt man sich dann darauf ein und sagt sich immer, gut, nächste Woche höre ich es ja dann, und so war es ja dann immer auch. Und eben, die hat an *Jugend musiziert* teilgenommen, die hat begleitet, die hat vierhändig gespielt, die hat auch mal mit Klavier mit Orchester einen Satz Klavierkonzert gespielt. War da auch auf der Musikfreizeit mit ihren Freundinnen mit, wo man ja als Klavierspieler sonst eher nicht so mit kann. War eigentlich alles optimal und dann hat die Knall auf Fall beschlossen, jetzt hört sie auf, Klavier zu spielen. Und das weiß ich bis heute nicht, und ihrer Mutter war es auch ein Rätsel. Die wollte nicht mehr. Die war dann in der zehnten Klasse und hat einfach, sie hat mir erklärt, sie, wenn sie neue

²¹ Dritte Klasse Volksschule.

Stücke kriegt, irgendwie will sie die nicht mehr so lernen. Und das war so sechs Wochen bevor das Semester dann auch zu Ende [war, VB]. Also, wirklich, optimaler Verlauf, alles gemacht, die hatte ich acht Jahre, es ging immer alles gut. Und ich habe eben auch mit ihrer Mutter darüber geredet und die hat gesagt, sie weiß es eigentlich auch nicht. Also, von ihr aus hat sie auch immer gedacht, natürlich spielt die Klavier, bis sie Abitur macht. Und die ist zwar auch jetzt bei den G8-ern²² dabei, die jetzt Abitur machen, aber die hatte in der Schule auch keine Probleme. Ja, und die nagt immer noch ein bisschen an mir. Da weiß ich nicht, was hätte man anders machen können. Eigentlich eine ihrer besten Freundinnen hat Querflöte gespielt, mit der hat sie zusammen gespielt. Eigentlich auch optimal, eben. Gut, vielleicht hat sie manchmal für ihr Gefühl zu viel aufgehabt im Klavier oder so. Kann ja sein. Ich meine, wenn man dann mit jemandem spielt und auch noch solo was hat und so, aber ja, dann hätte sie halt mal, weiß ich nicht, Mund auf tun müssen und was sagen, oder. Ja, aber das hat sie ja nicht gemacht. Sie hat ja immer alles geübt.“(IP 1)

Die Erörterungen in diesem Abschnitt zeigen, dass Abbrüche sowohl einen *Prozess* als auch ein *Ereignis* darstellen können. Die *Prozesshaftigkeit* von Abbruchentscheidungen nehmen die Lehrenden anhand der Prädiktoren *Überückgang*, *Unterrichtsverweigerung*, *ältere Anfänger/innen* sowie *schwierige Kontaktaufnahme zu den Eltern* wahr, die sie aufgrund ihres expliziten und impliziten Erfahrungswissens bezüglich Unterrichtsabbrüchen erkennen. Weitere Hinweise auf Komponenten, die Einfluss auf die Bewertung von Abbrüchen haben könnten, sind einerseits verschiedene Einflussfaktoren – *Repertoireauswahl*, *motivationale Gründe*, *Interessenverlagerung*, *Lehrer-Schüler-Beziehung*, *Einfluss der Eltern*. Außerdem sind in diesem Kontext der Aspekt der Kommunikation sowie das Gefühl des ‚Ausgeliefertseins‘ zu nennen. Die Untersuchung der gerade angeführten Aspekte, die sich im Laufe der Datenanalysen als theorierelevant erwiesen haben, wird in den folgenden Abschnitten detailliert dargestellt.

²² G8 bezeichnet die Dauer der gymnasialen Oberstufe. Diese wurde im Laufe der letzten Jahre in den meisten deutschen Bundesländer von neun Jahre (G9) auf acht Jahre (G8) verkürzt (vgl. KMK - Kultusministerkonferenz, 2016, o.S.).

6.4 Einflussfaktoren

Sowohl in den Ausführungen zur Bedeutung als auch jenen zum prozesshaften Charakter von Unterrichtsabbrüchen (vgl. 6.1 & 6.3) finden sich Hinweise darauf, dass die Beurteilung von Abbruchfällen durch die Proband/innen wesentlich von den jeweils zugrundeliegenden Einflussfaktoren abhängt. Dementsprechend werden die diesbezüglichen Äußerungen der Proband/innen nun umfassend dargestellt. Meine Interviewpartner/innen erachten jeweils einen Einflussfaktor als ausschlaggebend für die geschilderten Abbruchfälle, was Befunden aus einigen anderen Untersuchungen entgegensteht (vgl. 1 & 2). Dennoch behalte ich den in der Einleitung der vorliegenden Arbeit eingeführten Terminus *Einflussfaktor(en)* im Folgenden bei. Bei den aus Sicht der befragten Klavierlehrer/innen relevanten Einflussfaktoren handelt es sich um:

- *Unterrichtsbezogene Gründe*
- *Zeitbezogene Gründe*
- *Einfluss der Eltern*
- *Organisatorische Gründe*
- *Ziel erreicht*

Meine Einschätzung der Relevanz der Einflussfaktoren ergibt sich – gemäß meinem methodischen Vorgehen – nicht aus einer Quantifizierung derselben, sondern aus deren proband/innenübergreifender Bedeutung: Da sich zu den gerade genannten Faktoren Schilderungen in allen Interviews finden, schätze ich deren Relevanz als groß ein. Die von meinen Proband/innen an- und ausgeführten Einflussfaktoren entsprechen im Wesentlichen denen, die im Rahmen verschiedener Untersuchungen als bedeutsam herausgestellt wurden (vgl. 2.2). Weiterhin decken sich diese mit denen, die Sonderegger (1996) im Rahmen seiner Befragung von Lehrkräften ermittelt hat: Als hauptsächliche Ursachenbereiche für Abbrüche ermittelte dieser erstens *Interessenverlagerung*, zweitens *Zeitmangel aufgrund schulischer Anforderungen* und drittens den *Mangel an Freude, Lust sowie Motivation* (S. 159). Bemerkenswerte Differenzen bestehen hinsichtlich zwei Einflussfaktoren: Während die von Sonderegger (1996) befragten Lehrkräfte dem Einflussfaktor *unterrichtsbezogene Gründe* nur geringe Bedeutung beimessen (vgl. S. 157), wird dieser von meinen Proband/innen als wichtig erachtet. Zudem wird der Faktor *motivationale Gründe*, der von einigen Autor/innen als relevant herausgestellt wird, von den von mir Befragten nicht explizit genannt. Wie in Abschnitt 2.2.1

erläutert, geben die *motivationalen Gründe* keinen Aufschluss über konkrete Abbruchursachen. Da ich bereits im Rahmen der telefonischen Vorgespräche mit meinen Interviewpartner/innen gesagt hatte, dass ich mich auch für die Gründe, aus denen Unterrichtsabbrüche resultieren können, interessieren würde, haben sich die Befragten vermutlich dezidiert Gedanken dazu gemacht, auf welchen Aspekten ein Motivationsmangel basieren könnte. Dementsprechend haben sie nicht diesen, so nehme ich an, sondern dessen Ursachen ausgeführt.

6.4.1 Unterrichtsbezogene Gründe

Wie gerade bereits angesprochen, erachten meine Interviewpartner/innen den Einflussfaktor *unterrichtsbezogene Gründe* als sehr relevant. Dabei fällt auf, dass diejenigen Erzählungen, die sich auf *unterrichtsbezogene Gründe* beziehen, insofern von Distanz geprägt sind, als dass einerseits etliche diesbezügliche Schilderungen den Unterricht von Kolleg/innen und nicht jenen der Proband/innen selbst betreffen. Andererseits sind die meisten der Erzählungen, die sich auf den eigenen Klavierunterricht der Befragten beziehen, sprachlich pauschal gehalten. Weiterhin weisen die Klavierlehrkräfte ihre potenzielle Mitverantwortung für das Zustandekommen von Abbrüchen im Rahmen einiger Fälle explizit von sich.

Der Einflussfaktor *unterrichtsbezogene Gründe* umfasst die Aspekte *repertoirebezogene Gründe, als unbefriedigend empfundene Lehrer-Schüler-Beziehung* sowie *Strenge*. Die entsprechenden Erläuterungen beziehen sich ausschließlich auf Kritikpunkte, die aus Sicht der befragten Klavierlehrkräfte von Schüler/innen ausgingen. Einerseits habe es sich dabei um Kritik, die tatsächlich von Lernenden kommuniziert worden sei, gehandelt, andererseits um Sachverhalte, von denen die Lehrenden angenommen haben, dass sie von Schüler/innenseite kritisiert würden. Aus meinen Interviews geht weiterhin hervor, dass Unterrichtsabbrüche auch aus elterlicher Unzufriedenheit mit der Unterrichtsgestaltung resultieren können. Dieser Aspekt wird im Rahmen der Ausführungen zum Faktor *Einfluss der Eltern* erläutert (vgl. 6.4.3).

Repertoirebezogene Gründe

Insbesondere die im Unterricht gespielte Klavierliteratur ist meinen Proband/innen zufolge „ein relativ wichtiger Grund“ (IP 2) dafür, dass Schüler/innen ihren Unterricht abbrechen. Bei diesen Abbrüchen handele es sich zumeist um Lehrer/innenwechsel, seltener wendeten sich Lernende ganz vom Unterricht ab. Im Kontext des Aspekts *repertoirebezogene Gründe* sind insbesondere Kritikpunkte relevant, die sich auf das im Klavierunterricht gespielte Genre beziehen. Häufig wollten Schüler/innen, so die befragten Lehrer/innen, „mal gerne was Moderneres“ (IP 1), „ein bisschen peppigere Sachen“ (IP 4), „irgendwelche lustigeren Sachen“ (IP 4) spielen. Äquivalent zu den Befunden von z. B. Herold (2007, S. 50) sind auch meine Interviewpartner/innen davon überzeugt, dass der Einfluss des gespielten Genres im Pubertätsalter besonders groß sei. Peppigeres, lustigeres, moderneres Repertoire würden Lernende dem Klavierpädagogen IP 2 zufolge häufig unter dem Begriff *Jazz* subsumieren. Im Zuge dessen führt der Proband, der auch eine Jazzausbildung absolviert hat, aus, dass Schüler/innen in der Regel jedoch nicht mit diesem Stil vertraut seien („die Leute wissen vielleicht gar nicht, was Jazz ist“ (IP 2)). Vielmehr fungiere der Terminus *Jazz* als Oberbegriff für sämtliche Formen populärer Musik, die in den Augen von Schüler/innen „cool“ (IP 2) seien. Somit wird der Jazz zu einem Gegenentwurf zur klassischen Musik, die nicht selten als unmodern und langweilig empfunden werde. Der Klavierlehrer IP 2 reagiere nach eigenen Aussagen sowohl auf die Wünsche von Schüler/innen als auch auf deren stilistische Unkenntnis, indem er für diese Stücke aussuche, die für sie interessant seien – „ob das dann Jazz ist oder nicht, ist ja egal letztlich“ (IP 2).

„Diese Sache Jazz-Klassik, das ist dann oft, die Leute wissen vielleicht gar nicht, was Jazz ist oder aber es ist irgendwie cool. Und es ist moderner als Klassik in irgendeiner Art. Und dann stellen sie vielleicht doch fest, das ist es gar nicht unbedingt. Oder ich merke dann manchmal, die wollen eigentlich gar nicht, die wollen jetzt gar nicht unbedingt Jazz spielen, aber sie wollen halt irgendwas Modernes machen. Dann mache ich halt irgendwelche Funknummern oder was Rockiges irgendwie, ja. Ob das dann Jazz ist oder nicht, ist ja egal letztlich. Ja, es wird oft an der Klassik festgemacht, irgendwie als Schlagwort, und der Jazz dagegengesetzt.“ (IP 2)

Der thematisierte Aspekt der Distanzierung kommt im Kontext der *repertoirebezogenen Gründe* insofern zum Tragen, als dass sich die entsprechenden Erläuterungen der Befragten v. a. auf Wechsel von anderen Lehrkräften zu diesen beziehen. Die Kritik der Schüler/innen, die in meinen Interviews zur Sprache kommt, betrifft also nicht den Unterricht meiner Proband/innen. So berichtet z. B. die Klavierpädagogin IP 4, dass immer wieder Schüler/innen ihrer Kollegin an der Musikschule deren Literatúrauswahl langweilig fänden. Im Rahmen von Musikschulveranstaltungen hörten sie manchmal Lernende, die bei IP 4 Unterricht haben, und fänden die gespielten Stücke ansprechender („lustigere Sachen“ (IP 4)). Infolge dessen würden immer wieder Schüler/innen von dieser Kollegin zur Probandin IP 4 wechseln.

„Glaube ich schon, dass das eine starke Rolle spielt, weil die Schüler natürlich auch mitkriegen, dass meine Schüler dann halt mitunter irgendwelche lustigeren Sachen spielen.“ (IP 4)

Während die Pädagogin IP 4 im Rahmen der vorigen Aussage lediglich annimmt, die Repertoireauswahl sei ein wichtiger Indikator für Unterrichtsabbrüche („glaube ich schon“ IP 4), ist sie sich dessen an anderer Stelle im Interview sicher: Sie erzählt, dass Schüler/innen „oft“ (IP 4) von ihrer Kollegin zu ihr wechselten, weil diese mit dem im Unterricht gespielten Repertoire unzufrieden seien. Die Probandin äußert für die Entscheidungen der betreffenden Lernenden Verständnis, weil sich die Kollegin nicht auf deren individuelle Bedürfnisse und Interessen einstelle, sondern für alle ihre Schüler/innen die gleiche Klavierschule verwendete („sie unterrichtet wirklich nach einem Schema“ (IP 4)). Dass IP 4 diese Schule schlecht findet („noch dazu eine Klavierschule, die ich wirklich also gar nicht angreife“ (IP 4)), verstärkt das Verständnis der Klavierlehrerin für die Wechsler/innen. Die Ursache für die einseitige und unflexible Unterrichtsgestaltung ihrer Kollegin sieht IP 4 darin begründet, dass diese eine qualitativ weniger hochwertige Ausbildung absolviert habe als sie selbst. Im Laufe ihrer Schilderungen geht die Probandin immer wieder auf ihre Hochschulausbildung ein, betont ihre Expertise und grenzt sich dadurch explizit von weniger gut ausgebildeten Lehrkräften sowie auch von Eltern ab. Die Lehrerin vertritt die Meinung, dass ein Zusammenhang zwischen der Ausbildungsqualität von Lehrenden und der Qualität des Klavierunterrichts bestehe.

„Also, die Kollegin von mir ist schon älteren Semesters und also, ich mag sie eigentlich sehr, sehr gern, aber sie ist eigentlich wirklich keine gut ausgebildete Pianistin. Also, sie hat das damals, wie die Musikschule [...] gegründet wurde, ist sie einfach gefragt worden. Sie war ursprünglich Volksschullehrerin, und sie ist gefragt worden, ob sie dann das irgendwie noch zusätzlich machen kann. Dann hat sie halt einfach eine, also wirklich, damals war ja die Kunstuniversität noch Hochschule und noch also ganz im ursprünglichen Ausbildungsstatus. Und sie hat da wirklich das Geringfügigste gemacht, also wirklich sich kurz ausbilden lassen. Und ja, also sie, sie spielt selber, also ich glaube, das weiß sie, dass sie ihre Grenzen hat. Und sie unterrichtet wirklich nach einem Schema. Also, sie hat irgendwie ein Heft, das macht sie. Also, noch dazu eine Klavierschule, die ich wirklich also gar nicht angreife. Und da kommen oft die Schüler dann und sagen, die Stücke taugen ihnen nicht, und sie wollen irgendwie auch einfach ein bisschen peppigere Sachen spielen.“ (IP 4)

Das Verständnis, das IP 4 für Schüler/innen aufbringt, die aufgrund genrebedingter Kritik zu ihr wechseln, lässt sich auch im Rahmen der anderen Interviews feststellen: Alle Proband/innen können es nachvollziehen, wenn Schüler/innen aufgrund von Unzufriedenheit mit dem gespielten Genre von anderen Lehrkräften zu ihnen wechseln. Allerdings berichten die meisten Proband/innen auch von aus *repertoirebezogenen Gründen* resultierenden Abbrüchen, die sie negativ bewerten. Das Entscheidende ist hier, dass es sich bei diesen Fällen entweder um Wechsel von meinen Proband/innen zu anderen Lehrenden oder um eine generelle Abwendung vom Klavierunterricht bei den Befragten handelt. Beide Ausprägungen der Distanz der Lehrenden zu Abbrüchen – Berichte bezüglich Kolleg/innen auf der einen sowie negative Beurteilungen auf der anderen Seite – lassen sich an den Schilderungen von IP 2 nachvollziehen. So erzählt der Lehrer von diversen Schüler/innen, die bewusst zu ihm wechselten, um Pop/Rock/Jazz zu spielen. Diese Wechsel, die häufig den Versuch darstellten, ein Motivationstief zu überwinden, bewertet der Proband allesamt positiv. IP 2 spricht aber auch ausführlich über einen Schüler, der seinen Unterricht aufgrund von Unzufriedenheit mit den gespielten Stücken bei ihm beendet hatte. Da jene Kritik dem Klavierlehrer zufolge von der Mutter des Schülers ausging, gehe ich im Rahmen der Erläuterungen zum Faktor *Einfluss der Eltern* ausführlich auf diesen Fall ein (vgl. 6.4.3).

Laut den Interviewpartner/innen können Unterrichtsabbrüche neben der Unzufriedenheit mit dem gespielten Genre weiterhin aus dem wachsenden Schwierigkeitsgrad von Stücken resultieren. Mit zunehmender Unterrichtsdauer steigen die spieltechnischen Anforderungen der Klavierliteratur, was umfangreicheres Üben verlangt. Dazu seien jedoch viele Schüler/innen, so die befragten Klavierlehrkräfte, nicht bereit. Somit entwickle sich sukzessive eine Diskrepanz zwischen dem erforderlichen und dem tatsächlichen Übeaufwand, die sich – wie die folgenden Aussagen von IP 6 sowie IP 9 verdeutlichen – letztlich negativ auf die Motivation der Lernenden auswirke („es ist ein Teufelskreis“ (IP 9)). Wenn die Schüler/innen überwiegend demotiviert seien, würden sie sich schließlich dazu entscheiden, ihren Klavierunterricht zu beenden.

„Die Sachen werden schwieriger, und es geht nicht mehr einfach so von allein, dass man irgendwie sitzt und zweimal durchspielt und die Sachen laufen. Irgendwann mal in der Mittelstufe werden die Stücke schwieriger und man muss einfach mehr üben. Man muss mehr tun, und es gibt Schüler, die einfach, sie kommen damit nicht gut [zurecht, VB]. Sie fühlen sich irgendwie überfordert und finden die Stücke einfach fad, weil mehr Arbeit dazugehört.“ (IP 6)

„Und dann hören die Kinder auf, weil sie mit dem Niveau nicht mehr weiterkommen, ja, üben, üben dann auch nicht entsprechend. Ja, es ist ein Teufelskreis. Ohne Motivation gibt es keine Übung, ohne Übung keinen Fortschritt, ohne Fortschritt keine Motivation.“ (IP 9)

Nach Meinung der Probandin IP 7 sowie des Interviewpartners IP 8, der in diesem Kontext ausnahmsweise von persönlichen Erfahrungen berichtet, liege die Verantwortung für Abbrüche, die aus dem steigenden Schwierigkeitsgrad der Literatur resultieren, ausschließlich bei den Lernenden. Die Klavierlehrerin IP 7 beschreibt, dass sie in alle Lernenden gleichermaßen investieren würde, wobei sie in diesem Zusammenhang nicht etwa von spieltechnischen Aspekten gesprochen hat, sondern von „viel Herz und viel Liebe“ (IP 7). Dies verleiht der Leidenschaft der Probandin für das Unterrichten, die sie im gesamten Interview betont, eindeutig Ausdruck. Mit dem Engagement bzw. den Lernangeboten der Lehrkraft würden die Schüler/innen allerdings unterschiedlich umgehen: Manche seien sehr fleißig, andere arbeiteten „selbst nicht so viel“ (IP 7). Aufgrund unzureichender Arbeitsbereitschaft machten einige Schüler/innen keine Fortschritte, was zunächst zu Demotivation und schließlich zu einem Unterrichtsabbruch führe. Besonders demotivierend wirke, so IP 7, der Vergleich mit anderen, möglicher-

weise jüngeren Schüler/innen, die besser spielen. Wie mehrfach im Interview, so wird auch in der folgenden Aussage der Pädagogin deutlich, dass ein Abbruch des Klavierunterrichts für diese generell kaum nachvollziehbar ist – offenbar bedarf es bestimmter Voraussetzungen bzw. Umstände, um überhaupt mit dem Unterricht aufhören zu „können“ (IP 7). Für die entsprechenden Abbruchfälle hat die Pädagogin IP 7 kein Verständnis.

„Eigentlich, wenn du so viel Herz und viel Liebe gibst, dann bleiben die wahrscheinlich doch in dieser Schiene. Genauso viel Herz wird in andere gesteckt, aber die arbeiten selbst nicht so viel, ja. Und ja, also irgendwann kommt die Zeit, dass die sagen: ‚Ich möchte nicht mehr.‘ Wahrscheinlich diese Kapazität, was die können, die ist ausgeschöpft. Bei dieser Menge von Übung, sagen wir so. Und die hören ganz genau, dass die anderen, die jünger sind, besser sind dann. Und das drückt wahrscheinlich auch, und deswegen können die wahrscheinlich auch aufhören.“ (IP 7)

Dem Klavierpädagogen IP 8 zufolge ist der Übergang von Anfängerstücken in die „normale Klavierliteratur“ (IP 8) ein sensibler Punkt, da die spezifisch pianistischen sowie auch die allgemein-musikalischen Anforderungen schneller und stärker zunehmen als bisher. Erstaunlich ist, dass es dem Probanden nach eigenen Aussagen noch nie gelungen ist, an diesem Übergang „den Bruch zu vermeiden“ (IP 8). Mit solchen Brüchen sind jedoch nicht nur Unterrichtsabbrüche, sondern auch temporäre Krisen im Sinne von Motivationstiefs sowie die dauerhafte Stagnation des Spielniveaus gemeint. Aus Sicht des Klavierlehrers liegt die Verantwortung für diese Brüche ebenfalls bei den Schüler/innen, da diese nicht genügend „Bereitschaft“ (IP 8) zu detaillierter und konsequenter Arbeit am Instrument mitbrächten. Der Interviewpartner bewertet dies sehr negativ, da er das Gefühl hat, von seinen eigenen Ansprüchen ohnehin schon abgerückt zu sein, um Lernenden entgegenzukommen – das, was den Probanden wirklich interessiert („Barockmusik, Cembalo“ (IP 8)), „wollen die meisten eh nicht wissen“ (IP 8):

„Wenn man mit Kindern anfängt, das zu machen, dann kommt man ja irgendwann mal aus dem Bereich der Klavierschule raus, wo dann mehr so Zweckkompositionen drin sind. Und die, dann kommt irgendwann, aber ich habe es noch nie geschafft, den Bruch zu vermeiden, wenn man von der Anfängerliteratur in die normale Klavierliteratur geht. Also, unabhängig jetzt von stilistischen Dingen, dass man Barockmusik, Cembalo, das geht viel zu weit. Das wollen die meisten eh nicht wissen. Und dann wird Klavier eigentlich sehr schwierig und sehr arbeitsaufwändig, und dann ist auch gar nicht mehr die Bereitschaft da.“ (IP 8)

Auch hier stellt der Proband Bezüge zu seiner eigenen Biographie her, um die mangelnde Leistungsbereitschaft von Schüler/innen ‚heutzutage‘ zu verdeutlichen. So berichtet er beispielsweise von Wettbewerben, die in der Stadt, in der der Pädagoge tätig ist, initiiert wurden („Dann hat man hier Wettbewerbe erfunden für Leute, das war vor meiner Zeit“ (IP 8)), um die Motivation von Instrumentallernenden zu wecken bzw. zu steigern. Allerdings hätten diese Wettbewerbe, so der Pädagoge, nicht die erhoffte Wirkung erzielt, da Lernende nicht mehr bereit seien, viel Zeit und Energie in ihr Instrumentalspiel zu investieren. Vielmehr würde es diesen generell genügen, wenn „sie so halbwegs irgendwas hinkriegen und durchkommen, ohne ganz grob daneben zu hauen“ (IP 8)). Den wesentlichen Unterschied zu seiner Zeit als Klavier- und Orgelschüler sieht IP 8 insbesondere darin, dass die heutigen Schüler/innen in gewisser Weise von einem Überangebot gesättigt seien („Mittlerweile wird das von den Leuten aber als selbstverständlich empfunden“ (IP 8)). Er selbst – sowie auch andere Musiker/innen seiner Generation – hätten Angebote wie beispielsweise die angesprochenen Wettbewerbe dankend angenommen („Und da hätten wir also Mund und Nase aufgerissen“ (IP 8)). Im Rahmen des folgenden Textausschnitts kommen erneut sowohl die Leistungsorientierung des Interviewpartners als auch die Bewertung von Schüler/innenleistungen vor dem Hintergrund seiner eigenen Biographie zum Tragen – beide Aspekte wurden bereits thematisiert.

„Dann hat man hier Wettbewerbe erfunden für Leute, das war vor meiner Zeit. [...] Da dieser [...] Wettbewerb, wo sie dann da mit Orchester spielen. Ja gut, das sind natürlich alles so Sachen, die gab es, als ich so in dem Alter war, überhaupt noch gar nicht. Und da hätten wir also Mund und Nase aufgerissen. Mittlerweile wird das von den Leuten aber als völlig selbstverständlich empfunden. Wenn sie so halbwegs irgendwas hinkriegen und durchkommen, ohne ganz grob daneben zu hauen, ist das eigentlich schon vor-spielreif.“ (IP 8)

Weiterhin spricht der Interviewpartner auch die mangelnde Leistungsbereitschaft von Schüler/innen, die ein Musikstudium anstreben, an. IP 8 habe sich auf einige Teile seiner Aufnahmeprüfung „völlig autodidaktisch“ (IP 8) vorbereitet, was seiner Meinung zufolge keine besondere Schwierigkeit darstelle („Ist ja auch keine besondere Leistung“ (IP 8)). Wenngleich Musikschüler/innen heutzutage eine ganze Reihe an verschiedenen Kursen angeboten bekämen („Mittlerweile haben die alle Gehhilfen in der Musikschule [...]“ (IP 8)), seien sie dennoch kaum in der Lage, eine Aufnahmeprüfung zu absolvieren („und schaffen es trotzdem kaum“ (IP 8)).

„Also, als ich anfing, zu studieren, 1971, glaube ich, da waren diese Musikschulen gerade so im Entstehen begriffen. Und ich habe in [...] für Klavier eine Hauptfachaufnahmeprüfung gemacht und habe überhaupt keinen Unterricht vorher gehabt. Also, ich habe dann Orgel gespielt schon und habe das dann völlig autodidaktisch gemacht. Auch Theorie, kann man ja auch, ist ja auch keine besondere Leistung. Mittlerweile haben die alle Gehhilfen in der Musikschule und schaffen es trotzdem kaum.“ (IP 8)

Aufgrund der Enttäuschung über den von ihm beschriebenen status quo, versucht der Pädagoge IP 8 bewusst, seine Erfüllung in Aktivitäten außerhalb seiner Lehrtätigkeit zu finden. So erzählt er, dass er auf semiprofessionellem Niveau Standardtanz betreibe, was ihm „wesentlich mehr Spaß“ (IP 8) mache als zu unterrichten.

„Nee, man weicht dann aus, das ist ja so ein Ding. Man weicht dann aus. Ich mache jede Menge Sport noch. [...] Das macht wesentlich mehr Spaß.“ (IP 8)

Als unbefriedigend empfundene Lehrer-Schüler-Beziehung

Die befragten Klavierlehrkräfte sind allesamt der Meinung, dass Abbruchentscheidungen aus einer von Schüler/innen *als unbefriedigend empfundenen Lehrer-Schüler-Beziehung* resultieren können. Die beschriebene Distanzierung meiner Interviewpartner/innen von den entsprechenden Abbruchfällen zeigt sich hier wiederum im auf den Unterricht von Kolleg/innen gerichteten Fokus. So berichtet beispielsweise die Probandin IP 3 von einer Kollegin am Musikgymnasium, von der regelmäßig Schüler/innen wegwechselten. Sie beschreibt tiefgreifende zwischenmenschliche Probleme, deren Ursache auf Seite der Kollegin zu suchen seien („sie ist in ziemlich schwierigen Lebensumständen und das aber dauerhaft“ (IP 3)). Diese Probleme bestünden sowohl zwischen Lernenden und dieser Lehrkraft („und die werden von ihr teilweise auch terro-

risiert“ (IP 3)) als auch innerhalb des Kollegiums („es gehen alle ganz vorsichtig um mit dieser Kollegin“ (IP 3)). Die schüler/innenorientierte Haltung von IP 3, die sich im gesamten Interview wiederfindet und die sich in generellem Verständnis für Lernende niederschlägt, ist auch in der folgenden Äußerung zu erkennen – die Probandin kann die Entscheidung von Schüler/innen, zu einer anderen Klavierlehrkraft zu wechseln, absolut nachvollziehen („Aber wenn es wirklich so extrem ist, dass der eine Schüler jetzt sagt: ‚Ich kann nicht mehr, ich will nicht mehr, ich will zu einem anderen Lehrer!‘, steht da, glaube ich, schon viel dahinter“ (IP 3)). Da meine Interviewpartnerin wisse, dass es den Lernenden im Unterricht bei ihrer Kollegin schlecht gehe („die haben dann auch viel Angst“ (IP 3)), ist ihr Verständnis umso größer. Wie bereits angeführt, speist sich die Einschätzung der Situation durch die Pädagogin IP 3 aus zwei Quellen: Es sind dies einerseits die Berichte von verschiedenen Schüler/innen und andererseits ihre eigenen Erfahrungen. Aufgrund der eigenen Erfahrungen mit der betreffenden Kollegin kann sich die Probandin mit den Problemen der Schüler/innen umso mehr identifizieren und solidarisiert sich mit diesen.

„Es gibt einzelne Fälle, da können zwei Personen einfach nicht miteinander. Aber wenn es wirklich so extrem ist, dass der eine Schüler jetzt sagt: ‚Ich kann nicht mehr, ich will nicht mehr, ich will zu einem anderen Lehrer!‘, steht da, glaube ich, schon viel dahinter. Weil also, es hat da eben, es gibt bei mir eine Kollegin im Gymnasium, wo das relativ häufig der Fall ist. Und sie ist in ziemlich schwierigen Lebensumständen und das aber dauerhaft, und das wirkt sich auch auf die Beziehungen zu den Kollegen aus. Also, es gehen alle ganz vorsichtig um mit dieser einen Kollegin, und die Schüler, die sind bei ihr, und die werden von ihr teilweise auch terrorisiert, sage ich jetzt mal so. Die können halt nicht anders. Und da gibt es dann schon, die haben dann auch viel Angst und wechseln dann aber früher oder später halt doch, weil vier Jahre da dann wirklich – also wir sind eine Oberstufenschule – vier Jahre das wirklich durchzuboxen, ist halt nicht, erstens nicht wirklich möglich und zweitens nicht der Sinn der Sache.“ (IP 3)

Nicht nur IP 3, sondern alle von mir befragten Klavierlehrkräfte haben Verständnis für Abbrüche, die aus einer *als unbefriedigend empfundenen Lehrer-Schüler-Beziehung* resultieren und die Lehrenden nicht selbst betreffen. In diesem Kontext lässt sich ein aktives Kommunikationsverhalten der Lehrer/innen feststellen, d. h. sie fragen eine Schülerin bzw. einen Schüler, die bzw. der von einer anderen Lehrkraft zu ihnen wechselt, nach den Ursachen für diesen Wechsel. Dass die Lehrenden nicht dieselben

„Fehler“ wie ihre Vorgänger/innen machen wollen, zeigt beispielsweise die folgende Aussage von IP 1:

„Ich frage, ich will das wissen, weil in das offene Messer will ich ja auch nicht laufen.“
(IP 1)

Die Äußerungen zu persönlichen Erfahrungen mit Abbrüchen dieser Art gestalten sich hingegen vage. So konstatiert z. B. die Lehrerin IP 1, sie verfüge über keine Erfahrungen mit „so zwischenmenschliche[n] Sachen“ (IP 1). Allerdings erzählt sie von einer Schülerin, deren Abbruch auf eine *als unbefriedigend empfundene Lehrer-Schüler-Beziehung* zurückgeführt werden kann („mit der bin ich eh nicht klargekommen“ (IP 1)). Nach Meinung der Probandin IP 1 war für den Wechsel in erster Linie die betreffende Schülerin verantwortlich, was sowohl die Sprache („irgend so ein aufmüpfiges kleines Mädchen“ (IP 1)) als auch das Lachen der Pädagogin am Ende des Zitats verdeutlichen. IP 1 distanziert sich von diesem Abbruchfall, der in ihren Augen ohnehin nicht allzu ernst zu nehmen sei („Das habe ich alles gar nicht so richtig mitgekriegt“ (IP 1)).

„Meine allererste Stelle hatte ich, das war auch eine Schwangerschaftsvertretung [...]. Da hat auch mal eine Schülerin zum Kollegen gewechselt. Das war irgend so ein aufmüpfiges kleines Mädchen, mit der bin ich eh nicht klargekommen, aber das ging ganz schnell. Das habe ich alles gar nicht so richtig mitgekriegt.“ (*lacht*) (IP 1)

Weiterhin finden sich in den Interviews verschiedene Schilderungen zu Abbruchfällen, die aufgrund einer *als unbefriedigend empfundenen Lehrer-Schüler-Beziehung* stattfanden, welche jedoch nicht von Schüler/innen initiiert wurden, sondern von den Lehrkräften selbst. In diesem Kontext erzählt die Probandin IP 5 von einer Schülerin, die sie von einer anderen Lehrkraft übernommen hatte und die sich bei ihr offenbar aus mehreren Gründen unwohl fühlte und demotiviert war („willenlos habe ich sie erlebt“ (IP 5)). Auf der einen Seite war die Lernende an eine andere Lehrkraft gewöhnt, bei der sie mehrere Jahre Klavierunterricht hatte. Auf der anderen Seite war sie im kritischen Alter, der Pubertät („frühere pubertäre Phase“ (IP 5)). Die Pädagogin IP 5, die an anderer Stelle im Interview auf die Risiken eines Lehrer/innenwechsels hinweist, habe von sich aus das Gespräch mit der Schülerin gesucht und einen Wechsel der Lehrkraft vorgeschlagen. Damit hat sie sozusagen doppelt lösungsorientiert gehandelt: Indem sie die Initiative ergriff, konnte das Unterrichtsverhältnis, in dem sich sowohl die Schülerin als auch

sie selbst sich nicht wohl fühlten, beendet werden. Außerdem machte sie der Lernenden klar, dass man „sich nicht mit jedem gut verstehen“ kann (IP 5): Durch eine Verallgemeinerung der Thematik verdeutlichte die Pädagogin der Schülerin, dass nicht sie an der Situation Schuld sei, sondern es in gewisser Weise normal sei, wenn zwei Personen nicht so gut zueinander passen.

„Ich hatte eigentlich einen eindeutigen Fall, wo ich dann als neue Lehrerin dorthin gekommen bin und die Schülerin ganz einfach jahrelang bei einem anderen Lehrer, und danach sie war, sie hat alles gemacht, sie war aber, wie soll ich sagen, sie hat, willenlos habe ich sie erlebt. Temperamentlos, ja. Aber es war auch das Alter ein bisschen ihrerseits, ja, diese frühe pubertäre Phase. Und dann habe ich ihr vorgeschlagen: ‚Also, wenn du dich nicht wohl fühlst, wir müssen uns nicht verstehen. Man kann sich nicht mit jedem gut verstehen. Du kannst, wir werden das ganz einfach mit der Leitung besprechen, es gibt noch eine Kollegin, vielleicht passt es dir mehr. Ja, wenn es dir nichts ausmacht.‘
Ja, sicherlich. Also, das war schon eindeutig, so überhaupt keine Chemie zusammen.“
(IP 5)

Wenn die Lehrerin IP 5 feststellt, dass die „Chemie“ (IP 5) zwischen ihr und einer Schülerin bzw. einem Schüler nicht stimmt, dann wähle sie nach eigenen Aussagen eine insofern offene Kommunikation, als dass sie mit allen Parteien („Eltern“, „Leitung“, „Kind“ (IP 5), die in irgendeiner Form in den Wechsel involviert sind, das Gespräch suche. Dabei sei es der Lehrerin besonders wichtig, die Sach- und die Beziehungsebene strikt voneinander zu trennen („dass das mit der Person nichts zu tun hat“ (IP 5)).

„Man muss es schon, und es wird schon mit den Eltern abgesprochen, mit der Leitung, mit dem Kind selber: dem Kind klar, ganz klar machen, dem Schüler klarzustellen, dass das mit der Person nichts zu tun hat.“ (IP 5)

Ebenso wie IP 5 ist auch der Klavierlehrer IP 9 davon überzeugt, dass manche Schüler/innen- und Lehrer/innenpersönlichkeiten einfach nicht zusammenpassen würden („Aber es ist immer die falsche Schülerin, weil ich der falsche Lehrer bin, und ich bin der falsche Lehrer, weil sie ist die falsche Schülerin“ (IP 9)). Für das Verhältnis zwischen Lehrer/in und Schüler/in bedeutet das in erster Linie, dass deren Erwartungen bzw. Zielsetzungen nicht kongruent sind. Lässt ein potenzieller Lehrer/innenwechsel auf eine bessere Passung von Lernenden- und Lehrendenerwartungen schließen lässt, unterstützte der Interviewpartner einen solchen („Wenn ich sehe, dass die Erwartungen

des Schülers besser den Erwartungen von einem anderen Pädagogen entsprechen, dann ich werde das befürworten.“ (IP 9)).

„Ja. Wenn ich spüre, dass ich der falsche Lehrer bin für einen Schüler, oder es ist die falsche Schülerin. Aber es ist immer die falsche Schülerin, weil ich der falsche Lehrer bin, und ich bin der falsche Lehrer, weil sie die falsche Schülerin ist. Also, jeder hat Erwartungen. Wenn ich sehe, dass die Erwartungen des Schülers besser den Erwartungen eines anderen Pädagogen entsprechen, dann werde ich das befürworten.“ (IP 9)

Während die oben erläuterte, aufgeschlossene Haltung von IP 5 an keiner Stelle im Interview Einschränkungen erfährt, merkt der Lehrer IP 9 an, dass es nicht immer möglich sei, eine für Lehrkraft und Schüler/in befriedigende Lösung zu finden. In diesen Fällen versuche der Proband dann, die Schüler/innen in die von ihm intendierte Richtung – einen Abbruch – zu lenken. Wie er dabei konkret vorgeht, geht aus dem Interview jedoch nicht hervor. Die nachstehende Äußerung verdeutlicht zudem einmal mehr, dass die Proband/innen nicht nur die Erfüllung der Schüler/innenbedürfnisse, sondern auch jene der ihrer eigenen Erwartungen als Voraussetzung für produktiven bzw. erfolgreichen Klavierunterricht erachten („Es muss ja für beide passen.“ (IP 9)).

„Manchmal bringe ich auch den Schüler dazu, quasi ganz bewusst. Oder ich warte, dass die Frucht vom Baum fällt. Also, nicht weil sie reif ist, sondern weil sie faul ist ungefähr. Also, faul bedeutet in dem Fall, weil es einfach nicht gepasst hat. Es muss ja für beide passen.“ (IP 9)

Das, was ich für den Aspekt der *repertoirebezogenen Gründe* festgestellt habe, gilt auch für jenen einer *als unbefriedigend empfundenen Lehrer-Schüler-Beziehung*: Abbrüche bei Kolleg/innen sowie solche, die die Lehrer/innen selbst veranlassen, bewerten die Proband/innen als neutral oder positiv. Beenden Schüler/innen ihren Unterricht aufgrund einer *als unbefriedigend empfundenen Lehrer-Schüler-Beziehung* hingegen bei den Interviewpartner/innen, lassen sich durchweg negative Beurteilungen feststellen.

Strenge

Der Proband IP 2 stellt die Vermutung an, dass eine strenge Lehrkraft für Lernende „ein großer Grund“ für Unterrichtsabbrüche sein „könnte“ (IP 2) – ganz sicher ist er sich dessen jedoch nicht („ich glaube“ (IP 2)). Der Pädagoge nimmt an, dass Lehrende beispielsweise dann streng reagierten, wenn Schüler/innen nicht genug übten. Im Gegensatz zum Lehrer IP 2 berichten sowohl IP 4 als auch IP 9 von konkreten Abbrüchen aufgrund von *Strenge*. Dabei geht es wiederum größtenteils um Wechsel zu den Lehrkräften, die nachvollziehbar seien und demnach je nach Fall neutral oder positiv bewertet werden.

„Aber klar, es gibt auch sehr strenge Lehrer, und ich glaube, das könnte ein großer Grund auch sein.“ (IP 2)

„Oder vom Lehrer ausgehend, kann ja auch sein. Dass man dann eben entsprechend streng einfach reagiert, wenn das Kind nicht genug übt oder so.“ (IP 2)

Einzig die Klavierpädagogin IP 4 verdeutlicht, sie werde immer wieder damit konfrontiert, „dass sie [Schüler/innen und Eltern, VB] halt einfach feststellen, ich bin zu streng oder ich verlange irgendwie zu viel ab“ (IP 4). Nach eigenen Aussagen sei jene *Strenge* immer wieder die Initialzündung dafür, dass Lernende von der Klavierlehrerin gewechselt. Die entsprechenden Wechsel bewertet IP 4 als negativ.

6.4.2 Zeitbezogene Gründe

Aus allen Interviews geht der Einflussfaktor *zeitbezogene Gründe* als bedeutsam hervor. Dieser umfasst – wie auch im Fachdiskurs (vgl. 2.2.3) – einerseits einen *Zeitmangel aufgrund schulischer Anforderungen*, wobei es eher um ‚Zeit haben‘ geht. Andererseits bezieht sich der Faktor auf einen *Zeitmangel aufgrund von Interessenverlagerung*, was auf Basis meiner Daten mit ‚Zeit nehmen‘ beschrieben werden kann.

Zeitmangel aufgrund schulischer Anforderungen

Der *Zeitmangel aufgrund schulischer Anforderungen* betrifft insbesondere Lernende im Pubertätsalter, die den Wechsel von der Volksschule auf eine weiterführende Schulform vollziehen. Im Zuge dessen thematisieren die Klavierpädagoginnen IP 5 und IP 4, die beide an Musikschulen auf dem Land unterrichten, die Problematik des Standorts: In vielen Gemeinden im ländlichen Bereich gebe es keine weiterführenden Schulen, weshalb ein Schulwechsel für einige Lernende erhebliche, täglich zu bewältigende Fahrwege mit sich bringen würde. Viele Schüler/innen kommen deshalb erst am späten Nachmittag aus der Schule und hätten dementsprechend wenig Zeit, zu Hause konsequent zu üben.

„In diesem Alter, was wir in [...], also im ländlichen Bereich zu erzählen haben, ist, dass sie ganz einfach durch den Schulwechsel nach der Unterstufe, das heißt eh konkret dort, dass die Kinder dann mit vierzehn, fünfzehn entweder nach [...] oder [...] fahren müssen zum Beispiel, wo das dann organisatorisch sehr schwierig zu kriegen ist. Wo sie dann um 17, 18 Uhr zu Hause sind an manchen Tagen. Und man erwartet, dass sie dann auch noch etwas spielen oder üben. Andererseits sind das meist die Kinder, die das so machen, selbst sehr traurig, weil sie meistens gezwungen werden. Sie sehen sich selbst gezwungen, das abzurechnen, weil sie das nicht so konsequent machen können.“ (IP 5)

Wie aus dem obigen Zitat hervorgeht, entsprechen derartige Wechsel meist nicht dem Willen der Schüler/innen („weil sie meistens gezwungen werden“ (IP 5)), da diese gern weiterhin zum Klavierunterricht kommen würden. Nach Aussage von IP 5 seien diese „sehr traurig“ (IP 5) über einen Unterrichtsabbruch. Hier kommen wiederum normative Aspekte zum Tragen, die mit dem Klavierunterricht verbunden sind: Lernende können aufgrund zeitlicher Einschränkungen nicht „konsequent“ (IP 5) üben, was für das Fortsetzen des Klavierunterrichts als unabdingbar gilt. Ob die Schüler/innen ihren eigenen Zielen, denen der Lehrkraft oder denen ihrer Eltern nicht gerecht werden, geht aus den Aussagen der Interviewpartnerin IP 5 jedoch nicht hervor. Die Pädagogin versuche, den Lernenden zu ermöglichen, weiterhin zum Klavierunterricht zu kommen, und ihnen Erfolgserlebnisse zu verschaffen, indem sie die Anforderungen dosiere. Auch die Klavierpädagogin IP 4 schildert, sie hätte „sehr oft“ (IP 4) Klavierschüler/innen gehabt, die nach der Volksschule auf ein Internat wechselten, wo sie die Woche verbrachten. Wie auch jene Lernenden, von denen IP 5 spricht, wollten die betreffenden Schüler/innen ihren Klavierunterricht trotz des veränderten Wochenrhythmus nicht aufgeben. Wenn

tägliches Üben, das für die Klavierlehrerin eine Grundvoraussetzung für den Besuch des Unterrichts ist, von diesen Schüler/innen nicht gewährleistet werden kann, führt die Probandin jedoch Abbrüche herbei („aber dann sage ich: ‚Das geht nicht‘“, „da sage ich dann einfach: ‚Stop.‘“ (IP 4)). Entgegen diverser Schilderungen von IP 4, im Rahmen derer sie betont, dass für sie die Bedürfnisse der Lernenden im Mittelpunkt stünden, trifft sie die Abbruchentscheidung hier gemäß ihrer persönlichen Ziele, die sich in erster Linie auf fachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten beziehen („ich möchte von vornherein einfach die Möglichkeit gegeben haben, dass die wirklich täglich ein Instrument zur Verfügung haben“ (IP 4)).

„Und was ich sehr oft habe, weil ich eben in der [...] unterrichte, das heißt eben am Land, da kommt halt einfach dann Schulwechsel in Frage. Das heißt, die gehen dann irgendwo ins Internat. Die wollen dann sehr oft auch am Freitagabend Unterricht haben und sagen: ‚Ja, aber ich komme nicht wirklich zum Üben, weil im Internat gibt es kein Instrument.‘ Also, es kommt sehr oft vor, dass dann eigentlich der Wunsch noch besteht, dass die weiterspielen, aber dann sage ich: ‚Das geht nicht.‘ Also, ich breche das dann halt einfach ab und sage, ich möchte von vornherein einfach die Möglichkeit gegeben haben, dass die wirklich täglich ein Instrument zur Verfügung haben und ja, also da sage ich dann einfach: ‚Stop.‘“ (IP 4)

Auch die Klavierlehrkräfte IP 1 und IP 8 berichten von *Zeitmangel aufgrund schulischer Anforderungen*, wobei sie sich auf die Einführung des G8²³ in den deutschen Bundesländern, in denen sie unterrichten (Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen), beziehen. Dass die Probandin IP 1 die Schüler/innen, die ihren Klavierunterricht bei ihr aufgrund dieser Schulveränderung abgebrochen haben, als „Opfer dieses G8“ (IP 1) bezeichnet, zeigt, dass es sich um Abbrüche handelt, die gegen den Willen der Lernenden stattfinden. In gewisser Weise seien diese dem System ausgeliefert. Ähnliches erläutert auch IP 8, der davon spricht, dass Kindern und Jugendlichen durch die Einführung des G8 ihre Zeit regelrecht weggenommen wurde („fast schon mit Gewalt abgewürgt“ (IP 8)).

²³ Vgl. S. 121.

„Wir haben ja hier im Moment ein riesen Problem, das ist ja häufig diskutiert, diese Schulveränderung. Ja, also, ganz einfache Sache ist, wenn man ein Instrument spielt, bisschen weiter kommen will, und Klavier ist ja ziemlich aufwändig, dann braucht man mindestens ein Minimum an Zeit, ja. Und da die die Zeit nicht mehr haben, ist das also fast schon mit Gewalt abgewürgt worden, ne.“ (IP 8)

Wenngleich die gerade zitierten Interviewpartner/innen das Zustandekommen des Einflussfaktors *Zeitmangel aufgrund schulischer Anforderungen* verurteilen, begegnen sie den daraus resultierenden Abbruchentscheidungen – bis auf IP 4 – mit Verständnis. Die Lehrerin IP 1 erzählt weiterhin von zwei Schüler/innen, die ihren Klavierunterricht beendeten, weil sie in der Schule schlechte Noten schrieben. Eine Abmeldung vom Klavierunterricht, um sich stärker auf schulische Leistungen konzentrieren zu können, sieht die Probandin kritisch, da die betreffenden Lernenden ein Gegengewicht zur leistungsorientierten Schule verlören („man nimmt eigentlich natürlich den Ausgleich weg“ (IP 1)).

„Also, die hat es auch in der Schule nicht mehr gepackt, und das war auch der Grund, warum sie aufgehört hat. Man nimmt eigentlich natürlich den Ausgleich weg. Ich glaube, das ist eher so eine Art Psychologisches, dass man das Gefühl hat, man muss nichts anderes tun.“ (IP 1)

Zeitmangel aufgrund von Interessenverlagerung

Häufig beendeten Schüler/innen ihren Klavierunterricht, weil ihnen, so sind sich alle Interviewpartner/innen einig, andere Freizeitaktivitäten wichtiger würden und sie nicht mehr so viel Zeit ins Klavierspiel investieren wollten. Dabei konkurrierte der Klavierunterricht den Befragten zufolge insbesondere mit sportlichen Aktivitäten, was u.a. den Befunden von Herold (2007) entspricht (vgl. S. 195). Wie bei den auf *Zeitmangel aufgrund schulischer Anforderungen* basierenden Abbrüchen sind auch hier negative, neutrale sowie positive Bewertungen vorhanden.

Bezüglich des Einflussfaktors *zeitbezogene Gründe* äußern sich einige der Lehrenden insofern skeptisch, als dass sie den Eindruck haben, dieser würde häufig als Ausrede verwendet. Aus Sicht der Klavierlehrer/innen kann „Stress in der Schule“ (IP 6) leicht als Ausrede dafür verwendet werden, dass Schüler/innen „halt einfach die Zeit nicht mehr investieren wollen“ (IP 4), denn „dagegen gibt es keine Argumente“ (IP 6). Die

Annahme meiner Proband/innen, dass Schüler/innen den Einflussfaktor *Zeitmangel aufgrund schulischer Veränderungen* nicht selten als Ausrede verwenden würden, deckt sich mit Befunden aus anderen Dropout-Studien (vgl. 2.2.3). Je nachdem, ob die Lehrenden den Eindruck haben, ein Abbruch resultiere aus einem ‚wirklichen‘ Zeitmangel oder dieser Einflussfaktor würde als Ausrede verwendet, fällt die Abbruchbewertung negativ, neutral oder positiv aus. Die Unterscheidung zwischen der Kommunikation tatsächlicher („da war es dann anscheinend wirklich schwierig“ (IP 1)) sowie vorgeschobener Einflussfaktoren wird weiterhin, beispielsweise durch folgende Äußerung von IP 1, unterstrichen:

„Obwohl die eine, die nach der Lehre jetzt aufhören wird, die habe ich auch mal so gekriegt. Das war allerdings ein Kollege, der nur einen Tag da war, und da war es dann anscheinend wirklich schwierig.“ (IP 1)

6.4.3 Einfluss der Eltern

Die Meinung der Klavierlehrerin IP 4, es sei „oft“ schwierig mit den Eltern, „weil die oft den Abbruch unterstützen“ (IP 4), findet sich bei allen weiteren Befragten wieder. Die Probandin IP 4 äußert den expliziten Wunsch, ihre Bedürfnisse gegenüber den Eltern artikulieren zu „dürfen“, um bei Problemen im Unterricht die bestmögliche Lösung zu finden („Ob das jetzt irgendwie einfach heißt, es bringt nicht mehr viel zu lernen, oder machen Sie dieses und jenes, dann bringt es wieder was“ (IP 4)). Dass die Probandin von „dürfen“ (IP 4) spricht, deutet darauf hin, dass sie das Gefühl hat, ihre offene Kommunikation sei von den Eltern „relativ oft“ (IP 4) nicht erwünscht. Die Ursache hierfür sieht die Probandin – wie der zweite Interviewausschnitt zeigt – darin begründet, dass sie sich zum Milieu ihrer Schüler/innen und deren Eltern aus verschiedenen Gründen nicht wirklich zugehörig fühlt („also ich bin nicht eine von denen“ (IP 4)): Sie lebt in der Stadt, während sich die Musikschule etwa 100 km entfernt auf dem Land befindet, und zudem hat sie im Gegensatz zu vielen Schüler/inneneltern studiert. Während die Klavierlehrerin ihre Hochschulausbildung und deren Auswirkung auf ihr Unterrichten im Vergleich zu ihrer Kollegin als Vorteil erachtet, scheint er im Umgang mit den Eltern eher von Nachteil zu sein. Allerdings empfindet nicht die Probandin ihr Studium als Nachteil, sondern sie hat den Eindruck, dass einige Eltern aufgrund des Studiums Berührungsängste hätten („und da reagieren sie oft mit einem falschen Stolz“ (IP 4)).

„Also, sobald ich mich eigentlich den Eltern auch klar ausdrücken kann und da offen sein kann, dann kommt es eigentlich auch immer zu einem vernünftigen Ausgang. Ob das jetzt irgendwie einfach heißt: ‚Es bringt nicht mehr viel, zu lernen,‘ oder ‚machen Sie dieses und jenes, dann bringt es wieder was.‘ Also, wenn da die Ebene stimmt, dann passt eigentlich alles. Aber ich muss schon irgendwie auch klar und offen sagen dürfen, was Sache ist.“ (IP 4)

„[...] und es kommt natürlich auch dazu, dass ich selber in [...] wohne und das ist für sie, also ich bin nicht eine von denen. Und ich habe studiert und das ist so ein bisschen ein, ja so ein Milieuunterschied und da reagieren sie oft mit einem falschen Stolz. Und das mag ich nicht so übermäßig gern. Also, damit bin ich relativ oft konfrontiert.“ (IP 4)

Den Proband/innen zufolge können Eltern das Zustandekommen von Unterrichtsabbrüchen sowohl auf direkte als auch indirekte Weise beeinflussen. Während sie einen Unterrichtsabbruch im Rahmen der Aspekte *mangelnde Unterstützung der Eltern* sowie *Unterricht ist Elternwunsch* in der Regel nicht bewusst herbeiführen, lässt sich die Absicht, dass das Kind seinen Klavierunterricht beenden soll, im Kontext von *elterlicher Unzufriedenheit mit dem Unterricht* erkennen. Im Gegensatz zu den Schilderungen zu *unterrichtsbezogenen Gründen* sind die Ausführungen zum Einflussfaktor *Einfluss der Eltern* weniger stark von Distanz geprägt, was bedeutet, dass meine Interviewpartner/innen sich hier auch auf eine ganze Reihe an Fällen beziehen, die ihren eigenen Unterricht betreffen.

Mangelnde Unterstützung der Eltern

Die von den Proband/innen artikulierte *mangelnde Unterstützung* betrifft insbesondere die Betreuung des häuslichen Übens. So erläutert z. B. die Klavierlehrerin IP 4, dass viele Eltern der Meinung seien, ihre Kinder müssten das Üben selbst organisieren, doch das, so die Interviewpartnerin, „funktioniert ja echt wirklich nicht“ (IP 4). Weiterhin beschreiben einige der Befragten, dass Eltern gelegentlich mit den organisatorischen Anforderungen von Klavierunterricht „überfordert“ (IP 5) seien. Die Probandin IP 5 erzählt in diesem Zusammenhang von einer Schülerin, die zehn Jahre lang bei ihr Unterricht nahm. Durch den Wechsel auf eine Schule, die weiter als die vorige vom Heimort entfernt lag, war das Mädchen täglich erheblich länger unterwegs als bisher. Ausgehend von diesem veränderten Tagesablauf habe die Mutter der Schülerin der Pädagogin IP 5 mitgeteilt, dass es ihrer Tochter nun zu viel werde, auch noch zum Klavierunter-

richt zu kommen („sie bricht zusammen“ (IP 5)). Im Zuge dessen artikulierte die Mutter jedoch auch, sie selbst habe künftig keine Lust mehr, ihre Tochter zum Unterricht zu bringen („Also, ich weiß nicht, wie lange ich dieses Theater mitmache, sie jedes Mal hinbringen zu müssen“ (IP 5)). Da hier offensichtlich nicht der Wille der Schülerin im Zentrum stand („aber ihr macht das doch Spaß“ (IP 5)), bewertet die Probandin den Fall, der letztlich zu einem Abbruch führte, als negativ. Weiterhin führt IP 5 aus, dass die Überforderung der Mutter generell dazu führen könne, dass sich ihre Kinder für einen Unterrichtsabbruch entscheiden. Allerdings würden sie dies nicht tun, weil es ihrem Wunsch entspricht, sondern weil ihnen die Meinung ihrer Mutter wichtig sei und sie diese auf lange Sicht nicht belasten wollten. Im Interview stellt die Probandin Bezüge zu ihrem persönlichen Umfeld her, aus dem sie ähnliche Fälle wie den nachfolgend beschriebenen kennt. Nach eigenen Aussagen ergreife sie auch hier Partei für die entsprechenden Schüler/innen („und ich wehre mich auch dagegen“ (IP 5)) und versuche, die Eltern vom Wert des Klavierunterrichts für ihre Kinder zu überzeugen. Leider gelinge der Probandin dies nicht immer. Wie das erste, so zeigt auch das zweite Zitat, dass die Eltern entscheiden, dass und wann ihre Kinder genug gelernt haben („sie weiß jetzt schon genug, und sie kommt alleine zurecht mit dem Stück“ (IP 5)). Sie deklarieren also ihre eigenen Ziele in gewisser Weise als Ziele ihrer Kinder, was meine Interviewpartnerin als negativ erachtet.

„Also, ich habe eine Mutter, ihre Tochter spielte eigentlich seit der ersten Klasse der Volksschule acht Jahre durch. Neuntes Jahr, zehntes Jahr ging es dann zur höheren Schule. Sie war in diesem vorstädtischen Bereich, entschloss sich aber für eine Schule, die weiter weg ist. Und fuhr dort hin und da, da bin ich mir heute noch sicher, hat die Mama das schon erahnen lassen: ‚Also, ich weiß nicht, wie lange ich dieses Theater mitmache, sie jedes Mal hinbringen zu müssen. Also, das ist ihr ganz einfach zu viel. Sie bricht zusammen.‘ ‚Ja. Aber ihr macht das doch Spaß, dann lass sie doch. Sie freut es.‘ Sie freut es, und wenn sich das so ein verantwortungsvolles Mädchen anhört und sieht, dass die Mutter ihretwegen erstens einmal überfordert ist, zweitens das dauernd hört, wird sie selber auch daran denken müssen.“ (IP 5)

„Also, sie sind überfordert durch die Pflicht, oder ich weiß es nicht. Ich denke mal, dass ihnen, dass sie sich sehr bewusst sind und dass ganz einfach, naja, jetzt soll sie sich auf die Schule konzentrieren. Also, ich habe das leider in dem Breitenkreis meiner Familie auch gehabt, und ich kann das nicht akzeptieren. Und ich wehre mich auch dagegen, soweit man es möglich halten kann, soweit man mit den Schülern darüber sprechen kann, mit den Eltern. Aber es gibt Eltern ganz einfach, die auf stur schalten und es nicht mehr anhören wollen. Sie haben nun mal genug, sie weiß jetzt schon genug, und sie kommt alleine zurecht mit dem Stück. Das gibt es schon, ja. Das ist alles von den Eltern.“ (IP 5)

Elterliche Unzufriedenheit mit dem Unterricht

Die Proband/innen IP 1, IP 4 und IP 8 schildern Abbruchfälle, die aus Unzufriedenheit der jeweilige Schüler/innenmutter mit dem Klavierunterricht resultieren. Sowohl IP 4 als auch IP 7 führen diese Abbrüche darauf zurück, dass die Anforderungen an die Lernenden im Klavierunterricht aus Sicht der Mutter zu hoch waren. Nach eigenen Aussagen sei die Lehrerin IP 4 damit „sehr oft“ (IP 4) konfrontiert. In diesem Kontext ist ein bereits erläuteter Abbruchfall zu nennen, der für die Pädagogin IP 7 „wirklich unerwartet“ (IP 7) passiert ist. Da das Mädchen „richtig gut“ (IP 7) gewesen sei und „immer gestrahlt hat“ (IP 7), vermutet die Lehrerin, dass der Unterrichtsabbruch nicht dem Willen der Schülerin, sondern jenem der Eltern entsprach (vgl. 6.3).

Es wurde bereits angesprochen, dass im Interview mit dem Proband IP 2 ein ausführlich geschilderter Fall zu finden ist, bei dem der Unterricht aufgrund *repertoirebezogener Gründe* beendet wurde (vgl. 6.4.1). Für diesen Abbruch zeichnete nach Meinung des Klavierlehrers die Schülermutter verantwortlich, weshalb im Rahmen der entsprechenden Erzählung ausschließlich von dieser die Rede ist. Bemerkenswert ist, dass die Interessen, die Bedürfnisse und die Meinungen des Schülers sowie dessen pianistische Entwicklung hier nicht einmal erwähnt werden. Die Mutter habe den Unterrichtsabbruch wohl herbeigeführt, so IP 2, weil ihr Sohn mit den Stücken „scheinbar“ (IP 2) nicht zufrieden gewesen war. An dieser Stelle wird eine bedeutende Unbekannte thematisiert: Es ist dies die häusliche Kommunikation zwischen Schüler/innen und deren Eltern. Denn hier – und auch im Rahmen anderer Fälle – ist es einerseits möglich, dass die Mutter ihre Kritikpunkte ihrem Sohn zuschreibt. Andererseits ist es denkbar, dass sie lediglich die Überbringerin der Kritik ihres Sohnes ist, der diese zwar zu Hause

äußerte, sie dem Lehrer aber nicht selbst mitteilen wollte. Die Kritik im geschilderten Fall ist für den Probanden insbesondere deshalb nicht nachvollziehbar, weil die betreffende Mutter ihm mehrfach signalisiert hatte, mit seiner Arbeit zufrieden zu sein („und ja vieles auch gut fand“ (IP 2)). Die Schülermutter, die selbst Instrumentallehrerin ist, habe sogar Elemente aus dem Unterricht der Klavierlehrers in ihren eigenen integrieren wollen („dass sie das sehr spannend findet und auch aufgreifen will“ (IP 2)). Da die Mutter des Klavierschülers dem Lehrer immer wieder mitgeteilt hatte, dass sie seine Unterrichtsinhalte spannend fand, sei er davon ausgegangen, dass sie mit dem Unterricht – trotz häufigen Nachfragens während der Stunden – zufrieden war. Ihre Kritik, die sich v. a. auf die Stückauswahl bezog, bezeichnet der Interviewpartner als „pauschale Trotzkritik“ (IP 2). Die aufgeschlossene Haltung gegenüber Kritik und Abbrüchen, die sich der Lehrer IP 2 an diversen Stellen im Interview attestiert, ist hier insbesondere deshalb nicht erkennbar, weil er seine Expertise als Klavierlehrer in Frage gestellt sieht. Er betont, seine Unterrichtsgestaltung sei „nicht ganz schlecht“ (IP 2) gewesen, und er verweist im Zuge dessen auf seine Unterrichtserfahrung, die seine Expertise unterstreicht („Und ich kann es ja auch so ein bisschen beurteilen“ (IP 2)). Er stellt die Vermutung an, dem Abbruch liege eine ganz andere Ursache, nämlich ein „komisches Elternhaus“ (IP 2), zugrunde.

„Aber irgendwann war sie halt dann nicht mehr zufrieden mit den Stücken scheinbar, die der Junge aufbekommen hat.“ (IP 2)

„Und die [Mutter, VB] hat sich auch über alle möglichen anderen Aspekte aufgeregt und das war ein bisschen seltsam natürlich, weil sie die ganze Zeit über dabei war und vieles ja auch gut fand. Also, über den ganzen Zeitraum hinweg auch immer wieder mir die Rückmeldung gegeben hat, dass sie das, gerade diesen Jazz und was ich so mache mit der Improvisation, dass sie das sehr spannend findet und auch aufgreifen will. Und ich kann es ja auch so ein bisschen beurteilen. Also, ich hatte bis zu dem Zeitpunkt ja auch schon zwei, drei Jahre unterrichtet, davor auch privat. Also, es war jetzt nicht ganz schlecht, würde ich jetzt mal sagen, oder fand das jetzt nicht so zutreffend, die Kritik. Also, das war so ein bisschen pauschale Trotzkritik.“ (IP 2)

Neben der Unzufriedenheit von Eltern mit der Unterrichtsgestaltung Lehrender führt den Befragten zufolge – zwar selten, aber doch – auch Kritik an der Lehrperson zu Unterrichtsabbrüchen. So erzählt IP 1:

„Ich habe es tatsächlich in [...] erst ein einziges Mal gehabt, dass eine Schülerin zu jemand anderem gewechselt hat, zu diesem Kollegen, den ich da beerbt habe. Es lag an der Mutter. Die war ganz beeindruckt von ihm und dann sollte das Kind wechseln.“
(IP 1)

Dem auf persönlichen Aspekten gründenden Abbruchfall begegnet die Probandin mit großem Unverständnis, was auch auf sprachlicher Ebene zum Ausdruck kommt: Während sich die Lehrerin generell respektvoll und freundlich über Kolleg/innen äußert, spricht sie hier von „diesem Kollegen“ – m. E. ein Ausdruck von Distanz, der eine negative Beurteilung impliziert.

Unterricht ist Elternwunsch

Den Interviewpartner/innen IP 1, IP 4 sowie IP 9 zufolge würden Kinder „ganz oft“ (IP 1) nicht mit dem Klavierunterricht beginnen, weil es ihr eigener Wunsch ist, sondern weil ihre Eltern dies wollten:

„Das gibt es auch ganz oft bei Schnupperstunden. Da steht ein Kind da, das das Klavier nicht mal ausprobieren will, aber die Mutter erzählt, wie gern sie es doch als Kind gelernt hätte. Und wenn man dann direkt sagt: ‚Warum melden Sie sich nicht an? Warum nehmen Sie nicht den Unterricht?‘ Ja, das: Als Erwachsener und das Beste nur für die Kinder und selber keine Zeit.“ (IP 1)

Die Proband/innen haben den Eindruck, Abbrüchen von Schüler/innen, die gar nicht selbst mit dem Klavierspiel beginnen wollen, kaum entgegenwirken zu können. Denn ihren Erfahrungen zufolge stehen solche Fälle häufig „unter keinem guten Stern“ (IP 1). Im Prinzip rechnen die Lehrkräfte damit, dass hier früher oder später ein Unterrichtsabbruch stattfindet („Das klappt eigentlich praktisch nie“ (IP 1)).

„Und die stehen natürlich oft dann unter keinem guten Stern, wenn es eigentlich wirklich das Bedürfnis der Mutter ist, dass sie es hätte selber lernen wollen. Das klappt eigentlich praktisch nie in den Fällen.“ (IP 1)

Diejenigen Interviewpartner/innen, die sich zum Aspekt *Unterricht ist Elternwunsch* äußern, artikulieren allesamt Verständnis für den Wunsch der Kinder, den Klavierunterricht beenden zu wollen. Wie sehr die Lehrerin IP 1 es verurteilt, wenn die Schüler/innen den Wunsch der Eltern, Klavier spielen zu wollen, erfüllen müssen, zeigt u.a. ihre Wortwahl: Sie spricht von „missbrauchen“ (IP 1), was impliziert, dass die Eltern den Willen ihrer Kinder zugunsten ihres eigenen bewusst nicht berücksichtigen. Allerdings stellt die Probandin fest, dass sich Lernende dies heutzutage nicht mehr so leicht gefallen ließen, wie früher („Es fällt dann zwischendurch jetzt schon auf.“ (IP 1)). Dies führt sie darauf zurück, dass sich die Schüler/innenpersönlichkeiten generell verändert hätten („Typ“ (IP 1)).

„Also, so den Typ des braven Mädchens, die dann jahrelang, zehn Jahre Klavier spielen, und dann merkt man, dass sie es eigentlich noch nie haben machen wollen, den gibt es eigentlich nicht mehr so. Es fällt dann zwischendurch jetzt schon auf.“ (IP 1)

Allerdings würde es immer eine gewisse Zeit dauern, bis der Klavierunterricht schließlich abgebrochen wird, so lange „bis der Kampf endgültig dann mit der Mutter durchgefochten ist“ (IP 1). Schaffen Schüler/innen es schließlich, ihre Mutter davon zu überzeugen, dass sie ihren Klavierunterricht beenden wollen, lassen sich unterschiedliche Reaktionen der Mutter feststellen. So berichtet IP 1 von einer Mutter, die „weinte, weil er [der Schüler, VB] aufhörte“, und von einer anderen, die die Klavierstunden ihrer Tochter übernommen hat.

6.4.4 Organisatorische Gründe

Umstrukturierung seitens der Musikschule

Bei den erläuterten Abbruchfällen, die aufgrund *organisatorischer Gründe* stattfanden, handelt es sich größtenteils um Lehrer/innenwechsel infolge von Stundenumverteilungen seitens der Musikschule. Im Zuge solcher Umstrukturierungen haben Klavierschüler/innen sowohl zu den Proband/innen hin als auch von diesen weg gewechselt. So schildert beispielsweise die Klavierlehrerin IP 6:

„Dieses Jahr ist meine Vorgängerin von der Schule gegangen und ich bin als neue Lehrkraft gekommen. Das heißt, ich habe gleich eine ganze Klasse aufgenommen. Aber das ist was anderes. Die Schüler, die mussten mehr oder weniger die Lehrerin wechseln, oder so. Und weil ich eben die Neue in der Schule war, ich habe ein paar zusätzliche Stunden bekommen, und ich habe ein paar andere Schüler von anderen Kollegen auch aufgenommen.“ (IP 6)

Finanzielle Gründe

Im Kontext der *organisatorischen Gründe* erzählt IP 7 als einzige der Interviewpartner/innen, dass es relativ häufig zu Abbrüchen kommen würde, weil die Eltern nicht über genügend finanzielle Mittel verfügten, um den Klavierunterricht zu bezahlen. Da IP 7 derartige Erfahrungen selbst noch nicht gemacht hat, beziehen sich ihre diesbezüglichen Schilderungen auf den Unterricht von Kolleg/innen.

„Das ist nicht bei mir, aber ich weiß, so was passiert in den Schulen ganz oft. Wenn die eine Kündigungen bekommen, dann schreiben 80 % der Leute, dass sie aus finanziellen Gründen leider nicht weitermachen können. Und dann kommen tausende Komplimente an den Lehrer und so was.“ (IP 7)

6.4.5 Ziel erreicht

Wie bereits ausgeführt wurde, stellt das Absolvieren der Abschlussprüfung an der Musikschule für die Probandin IP 4 einen legitimen Zeitpunkt dar, um den Klavierunterricht zu beenden (vgl. 6.1). Abbrüche, die im Anschluss an diese Prüfung stattfinden, bewertet die Klavierpädagogin in keinsten Weise als negativ. Da die Musikschulkarriere zu einem formalen Abschluss gebracht wird, nimmt sie diese überhaupt nicht als Abbrüche wahr. Jene positive Bewertung im Sinne eines ‚Nicht als Abbruch-Wahrnehmens‘ gilt auch für die anderen, von meinen Interviewpartner/innen geschilderten Abbruchentscheidungen, die zum Einflussfaktor *Ziel erreicht* gehören. Diese beziehen sich größtenteils auf Abbrüche, die durch den Übergang von der Schulzeit in die Berufsausbildungsphase bedingt sind. Aus Sicht aller meiner Proband/innen ist es „klar“ (IP 8), dass Schüler/innen ihren Klavierunterricht nicht fortsetzen, wenn sie die Pflichtschulzeit beenden. Die Klavierlehrerin IP 1 spricht hier explizit davon, dass das „Ziel [...] erreicht“ (IP 1) worden sei. Weiterhin erzählt die Pädagogin von einer Schülerin, die sogar bis zum Ende ihrer Ausbildung Klavierunterricht genommen hatte. Als diese

eine feste Stelle antrat, merkte sie, dass sie nicht mehr genug Zeit für den Klavierunterricht hatte, weshalb sie sich abmeldete. Aufgrund des Zeitpunktes des Abbruchs bewertet die Probandin diesen als positiv („das ist gut gelaufen“ (IP 1)).

„Und eine hört jetzt auf, die hat Gymnasium bis zur 12. Klasse gemacht, dann zweieinhalb Jahre Lehre [...], Einzel-, Groß- und Einzelhandelskauffrau, ist im Januar übernommen worden und merkt jetzt, dass sie es nicht mehr schafft. Also, hat sich jetzt abgemeldet. Gut, die ist jetzt dann 21 oder so, also das ist jetzt nicht mehr so. Also, Ende der Ausbildung ist, aber wenn man es so weit schafft, hat man ja eigentlich immer das Gefühl, okay, das ist gut gelaufen mit dem Schüler.“ (IP 1)

Ziel erreicht stellt insofern eine Ausnahme unter den Einflussfaktoren dar, als dass alle Abbruchfälle, die aus diesem resultieren, von den Befragten ausnahmslos positiv beurteilt werden. Dass die entsprechenden Abbruchentscheidungen überhaupt nicht als Abbrüche wahrgenommen werden, schlägt sich u.a. auch in der Wortwahl der Proband/innen nieder: In der Regel ist gar nicht von *Abbruch*, sondern schlicht von *Abmeldung* oder *Aufhören* die Rede. Dass meine Interviewpartner/innen ihrer Haltung entsprechend weniger negativ konnotierte Termini verwenden, ist ein weiteres Indiz dafür, dass die Wahrnehmung von Abbrüchen nicht von deren Existenz, sondern von deren Bewertung abhängt.

Wie in Abschnitt 2.2.10 verdeutlicht, spielt der Einflussfaktor *Ziel erreicht* auch im Kontext verschiedener Schüler/innenbefragungen eine bedeutende Rolle. Doch obwohl der Faktor, den ich im Rahmen meiner Studie ermittelt habe, dieselbe Bezeichnung trägt, bestehen hier wesentliche Unterschiede. So wurde dieses Moment insbesondere von Schüler/innen angeführt, die eine Beziehung zum Instrument im Rahmen des Unterrichts festigen oder ausreichende Kenntnisse zum (gemeinsamen) Musizieren erlangen konnten. Weiterhin wurde der Einflussfaktor von Lernenden genannt, die sich aufgrund von Unzufriedenheit mit ihrem Unterricht dafür entschieden haben, sich lieber allein mit ihrem Instrument zu beschäftigen (vgl. 2.2.10). Meine Interviewpartner/innen beziehen sich im Rahmen dieses Einflussfaktors jedoch primär auf äußere Aspekte wie die Abschlussprüfung oder die Unterrichtsdauer. Hier zeigt sich wiederum das bereits mehrfach thematisierte Spannungsverhältnis zwischen Lehr- und Lernzielen.

6.4.6 Analyse der Schilderungen zu den Einflussfaktoren

Die Ausführungen in den vorigen Abschnitten zeigen, dass sich die Schilderungen meiner Interviewpartner/innen zum Einflussfaktor *unterrichtsbezogene Gründe* überwiegend distanziert gestalten, während dies im Kontext von *zeitbezogenen Gründen*, *Einfluss der Eltern*, *organisatorischen Gründen* und *Ziel erreicht* entweder deutlich weniger oder überhaupt nicht der Fall ist. Die Tatsache, dass sich diese Distanz insbesondere bei einem Einflussfaktor zum Tragen kommt, der sich unmittelbar auf das Unterrichtsgeschehen bezieht, war eine Auffälligkeit im Forschungsverlauf, der es auf den Grund zu gehen galt. Denn da für die Unterrichtsgestaltung in erster Linie Lehrer/innen und Schüler/innen verantwortlich zeichnen,²⁴ liegt m. E. die Vermutung nahe, dass die Lehrenden gerade hier über persönliche Erfahrungen verfügen müssten. Möglicherweise haben die Befragten tatsächlich kaum Erfahrungen mit den entsprechenden Aspekten gemacht, was allerdings durch mehrere Hinweise in den Daten in Frage gestellt werden muss. So ist anzunehmen, dass sich meine Proband/innen – wenn überhaupt – nur wenig mit wissenschaftlicher Instrumentalpädagogik, also auch der Dropout-Forschung, beschäftigt haben. Dementsprechend gehe ich davon aus, dass deren Wissen bezüglich der Einflussfaktoren v. a. ihrer beruflichen Praxis entstammt. Teilweise mag dieses Wissen aus dem Austausch mit Kolleg/innen resultieren, angesichts der bestehenden Befunde, die die große Bedeutung von *unterrichtsbezogenen Gründen* aus Sicht von Schüler/innen verdeutlichen, ist es m. E. jedoch unwahrscheinlich, dass dies auf sämtliche geschilderten Abbruchfälle zutrifft. Im Zuge der Erörterungen zur *Prozesshaftigkeit* von Abbrüchen habe ich beschrieben, dass Schüler/innen sowie deren Eltern die Gründe für eine Abmeldung gegenüber ihrer Lehrkraft häufig nicht offen benennen würden. Demnach bleibt unklar, ob die vermuteten persönlichen Erfahrungen der befragten Klavierlehrer/innen auf explizite Weise, also durch Schüler/innen direkt geäußert, oder implizit, d. h. auf eigener Reflexion basierend, erworben wurden. Dass meine Interviewpartner/innen nicht nur die Bedeutung des Einflussfaktors *unterrichtsbezogene*

²⁴ Wenngleich im Unterricht – in der Regel – nur Lehrerin bzw. Lehrer sowie Schülerin bzw. Schüler anwesend sind, sind diese vermutlich nicht die Einzigen, die das Unterrichtsgeschehen beeinflussen. Eine wichtige Komponente ist die Kommunikation zwischen Lernenden und ihren Eltern, denn – wie in 4.2 bereits erläutert – hat die Haltung der Eltern gegenüber dem Unterricht sowie der Lehrkraft wesentlichen Einfluss auf die diesbezüglichen Einstellungen ihrer Kinder. Weder die Schüler/innen-Eltern-Kommunikation noch potenzielle weitere Einflüsse sollen hier negiert werden. Da auf Basis meiner Daten keine diesbezüglichen Aussagen getroffen werden können, werden sie an dieser Stelle jedoch bewusst ausgeklammert.

Gründe als hoch einschätzen, sondern auch über detailliertes Wissen hinsichtlich diesbezüglicher inhaltlicher Komponenten verfügen, geht einerseits aus den entsprechenden Erzählungen der Proband/innen hervor. Andererseits zeigt dies die Vielfalt der Strategien zur Unterrichtsgestaltung bzw. zur Abbruchprävention, die in 6.5.2 erörtert werden. Die Anwendung dieser Strategien im Rahmen der *expliziten Abbruchprävention* lässt darauf schließen, dass die Befragten davon ausgehen, dem Zustandekommen von Abbrüchen zielgerichtet entgegenwirken zu können. Schließlich wendet man Strategien, so nehme ich an, wenn man glaubt, einen bestimmten Sachverhalt dadurch verändern bzw. beeinflussen zu können. Dabei lässt sich ein Zusammenhang zwischen dem Ausmaß und der Detailliertheit der Schilderungen zu den Strategien sowie der Art und Zahl der beteiligten Personen bzw. Institutionen an einem Faktor bzw. den dazugehörigen Aspekten erkennen. Davon ausgehend habe ich die Einflussfaktoren sowie die Aspekte, die diese umfassen, nach dem *Grad des potenziellen Einwirkens* strukturiert. In der folgenden Tabelle werden die ermittelten Einflussfaktoren, meine Einschätzung des Grades des jeweiligen *potenziellen Einwirkens* sowie die entsprechenden, von den Proband/innen an- und ausgeführten Strategien einander gegenübergestellt.

Tab. 3: Einflussfaktor – potenzielles Einwirken – Strategie(n).

Einflussfaktor	Potenzielles Einwirken	Strategie(n)
<p><i>Unterrichtsbezogene Gründe</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • repertoirebezogene Gründe • als unbefriedigend empfundene Lehrer-Schüler-Beziehung • Strenge 	<p>groß</p> <p>groß</p> <p>groß</p>	<p>schüler/innenorientierte Repertoireauswahl</p> <p>sämtliche Strategien</p> <p>sämtliche Strategien</p>
<p><i>Einfluss der Eltern</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • mangelnde Unterstützung der Eltern • elterliche Unzufriedenheit mit dem Unterricht • Unterricht ist Elternwunsch 	<p>mittel</p> <p>mittel</p> <p>mittel</p>	<p>Integration der Eltern</p> <p>Integration der Eltern</p> <p>(Integration der Eltern)</p>
<p><i>Zeitbezogene Gründe</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Zeitmangel aufgrund schulischer Anforderungen • Zeitmangel aufgrund von Interessenverlagerung 	<p>gering</p> <p>mittel</p>	<p>----</p> <p>sämtliche Strategien</p>
<p><i>Organisatorische Gründe</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Umstrukturierung seitens der Musikschule • finanzielle Gründe 	<p>gering</p> <p>gering</p>	<p>----</p> <p>----</p>
<p><i>Ziel erreicht</i></p>	<p>gering</p>	<p>----</p>

Das *große potenzielle Einwirken* der Lehrer/innen bezieht sich insbesondere auf den Faktor *unterrichtsbezogene Gründe* (Beteiligte: Lehrkraft, Schüler/in). Dem Aspekt der *repertoirebezogenen Gründe* steht konkret die *schüler/innenorientierte Repertoireauswahl* gegenüber, und sämtliche Strategien, die auf eine *schüler/innenorientierte Unterrichtsgestaltung* abzielen, können als Prävention gegen *Strenge* sowie eine *als unbefriedigend empfundene Lehrer-Schüler-Beziehung* erachtet werden.

Das *mittlere potenzielle Einwirken* betrifft sowohl den Faktor *Einfluss der Eltern* (Beteiligte: Lehrkraft, Schüler/in, Eltern) als auch *Zeitmangel aufgrund von Interessenverlagerung* (Beteiligte: Schüler/in, andere Freizeitangebote). Beim *Einfluss der Eltern* spielen neben den Schüler/innen und den Lehrer/innen in erster Linie die Eltern eine bedeutende Rolle. Da die Proband/innen das Gefühl haben, Abbrüche, die auf dem Aspekt *Unterricht ist Elternwunsch* kaum abwenden zu können, ist die gegenübergestellte Strategie *Integration der Eltern* in der folgenden Tabelle in Klammern gesetzt. Auf den Einflussfaktor *Zeitmangel aufgrund von Interessenverlagerung* können die Lehrer/innen insofern einwirken, als dass sie durch die Weise ihres Unterrichtens gezielt versuchen können, die Motivation von Schüler/innen aufrechtzuerhalten. Dementsprechend sind hier sämtliche erläuterten Strategien relevant. Gleichzeitig konkurrieren die Lehrenden jedoch mit anderen Freizeitangeboten, deren Wirkung auf Lernende die Lehrkräfte nicht beeinflussen können.

Das *geringe potenzielle Einwirken* der befragten Klavierlehrer/innen trifft bei den Faktoren *Zeitmangel aufgrund schulischer Anforderungen* (Beteiligte: Schüler/in, Schulsystem) sowie *organisatorische Gründe* (Beteiligte: Musikschule, Eltern) zu. Entsprechend sind diesen auch keine Strategien gegenübergestellt. Dasselbe gilt für den Einflussfaktor *Ziel erreicht*: Da Abbrüche, die aus diesem Faktor resultieren, überhaupt nicht als solche wahrgenommen werden, besteht aus Sicht der Befragten keinerlei Notwendigkeit, deren Zustandekommen entgegenzuwirken.

Die Erörterungen in den vorigen Abschnitten haben mehrfach darauf hingewiesen, dass die Bewertung von Abbruchentscheidungen durch die befragten Klavierlehrer/innen von den jeweils zugrunde liegenden Einflussfaktoren abhängen könnte. Ausgehend von den obigen Analysen habe ich weiterhin vermutet, dass sich die Beurteilung durch das jeweilige *potenzielle Einwirken* der Lehrenden auf Faktoren erklären lässt. Allerdings

sind im Kontext der Einflussfaktoren *unterrichtsbezogene Gründe* sowie *zeitbezogene Gründe* – wie bereits verdeutlicht – jedoch jeweils mehrere Arten von Werturteilen relevant. Weiterhin beziehen sich die Schilderungen der Probandin IP 7 zu den *finanziellen Gründen* trotz des geringen potenziellen Einflusses ausschließlich auf den Unterricht von Kolleg/innen. Da IP 7 die einzige Probandin ist, die sich zu diesem Einflussfaktor äußert, können hier keine konsistenten Schlüsse für die Beantwortung meiner Forschungsfrage gezogen werden. Überdies zeigen die unterschiedlichen Beurteilungen im Rahmen von *unterrichtsbezogenen Gründen* sowie *zeitbezogenen Gründen*, dass nicht von einem bestimmten Einflussfaktor auf eine spezifische Abbruchbewertung geschlossen werden kann.

6.5 Abbruchprävention

6.5.1 Implizite und explizite Prävention

Es hat sich gezeigt, dass meine Interviewpartner/innen über eine ganze Reihe von Strategien verfügen, um dem Zustandekommen von Abbrüchen entgegenzuwirken. Im Rahmen der Untersuchung der Abbruchprävention ist deutlich geworden, dass diese sowohl auf implizite als auch auf explizite Weise stattfindet. Wie ich im Folgenden erläutern werde, beschreibt die *implizite Abbruchprävention* nichts anderes als den ‚normalen‘ Unterricht, während die *explizite Abbruchprävention* den bewussten Versuch meint, eine spezifische potenzielle Abbruchentscheidung abzuwenden. In Abschnitt 6.3 wurde dargelegt, dass Abbruchentscheidungen für die Proband/innen in der Regel zwar zu erwarten sind, gelegentlich jedoch auch überraschend stattfinden. Dabei habe ich zwischen *Abbruch als Prozess* und *Abbruch als Ereignis* differenziert. Das Erleben eines Abbruchs als *Ereignis* bildet die Grundlage für eine *implizite Abbruchprävention*, die *explizite Abbruchprävention* basiert hingegen auf der wahrgenommenen *Prozesshaftigkeit* von Abbruchentscheidungen.

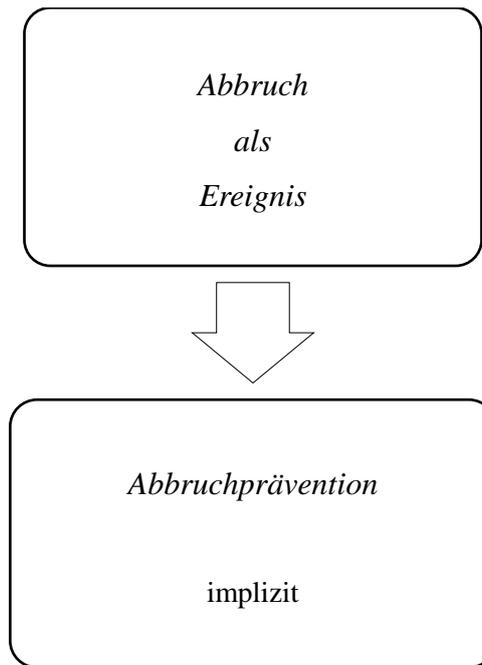


Abb. 9: *implizite Abbruchprävention*

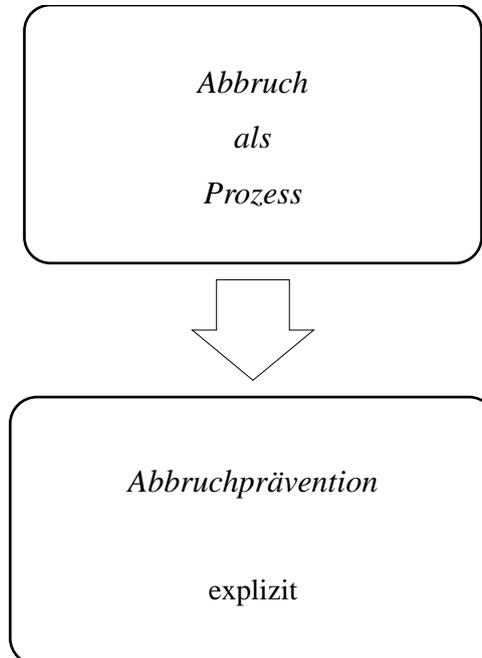


Abb. 10: *explizite Abbruchprävention*

Der Aspekt der Abbruchprävention ist für meine Theorie v. a. insofern von wesentlicher Bedeutung, als dass dieser im Laufe des Forschungsprozesses zur Umgangsart *schüler/innenorientierte Unterrichtsgestaltung* ‚umgewidmet‘ und so in meine Theorie integriert wurde (vgl. 6.6).

6.5.1.1 Implizite Prävention

Zunächst lässt sich festhalten, dass sich alle Interviewpartner/innen umfassend zu ihrer Unterrichtsgestaltung äußern, ohne sich dabei auf konkrete Abbruchfälle zu beziehen. Hier stellt sich die Frage, warum die Befragten innerhalb einer Studie, die Unterrichtsabbrüche fokussiert, teilweise mehr über ihren Unterricht als über Erfahrungen mit Abbrüchen erzählen. Dies könnte einerseits durch die bereits dargestellte Tatsache begründet sein, dass die Interviewpartner/innen der Abbruchthematik im Rahmen ihres Klavierunterrichts keine besondere Bedeutung beimessen (vgl. 6.1), weshalb sie möglicherweise lieber über ihren Unterricht sprechen als über Abbrüche. Andererseits wird hier besonders deutlich, dass eine Beschäftigung mit Unterrichtsabbrüchen nicht ohne eine Auseinandersetzung mit unterrichtsbezogenen Aspekten selbst geschehen kann – ohne Unterricht gäbe es schließlich keinen Abbruch desselben. Wie im Kontext verschiedener Aspekte, beispielsweise der *empfundener Quantität*, zeigt sich hier erneut, dass die Wahrnehmung von Abbrüchen nicht an deren tatsächliche Existenz, sondern primär an deren Bewertung geknüpft ist. Versteht man jegliche Abmeldung vom Klavierunterricht als Unterrichtsabbruch – was sie ja faktisch ist – so ist es tatsächlich überhaupt nicht möglich, Unterricht nicht abzuberechnen. Daraus folgt die These, dass jedes Unterrichtsverhältnis letztlich von Beginn an auf Abbruchprävention ausgelegt ist. Dies ist insofern bedeutsam, als dass der Besuch von Instrumentalunterricht im Gegensatz zu jenem von schulischem Musikunterricht fakultativ ist. Letztlich entscheidet also jede einzelne Stunde darüber, ob Schüler/innen ihren Instrumentalunterricht weiterhin besuchen oder nicht.

Kommunikationsverhalten

In Bezug auf die Unterrichtsgestaltung machen alle befragten Klavierlehrer/innen deutlich, dass es ihnen wichtig sei, diese an den individuellen Bedürfnissen der Lernenden auszurichten. In diesem Kontext wird von meinen Proband/innen insbesondere die *unterrichtsbezogene Kommunikation*, die in erster Linie dazu dient, die Lernziele der Schüler/innen kennenzulernen, als bedeutsam herausgestellt. Wie die Ausführungen zu den Strategien der Abbruchprävention zeigen, kommunizieren die Lehrenden insbesondere hinsichtlich der Repertoireauswahl aktiv. Hier zeigen sich jedoch Differenzen in der Ausprägung der kommunikativen Aktivität, wobei Aktivität bedeutet, dass die Lehrenden von sich aus das Gespräch mit Schüler/innen und ferner auch mit deren Eltern suchen. Das passive Kommunikationsverhalten beschreibt hingegen eine geringe diesbezügliche Gesprächsbereitschaft der Klavierlehrkräfte.

Die Probandin IP 7 führt aus, dass man jeden Menschen zum Klavierspiel motivieren könne, wenn man nur dessen Bedürfnisse kenne. Diese Kenntnis, so die Pädagogin, gehe weit über musikalische Interessen hinaus („und wenn du das alles weißt, weißt du das Leben vom Kind“ (IP 7)) und stehe in direktem Zusammenhang damit, ob ein Abbruch statffinde oder nicht („dann weißt du ganz genau, was du machen willst, um diese Kündigung nicht zu bekommen“ (IP 7)). Der Pädagogin zufolge stellt sich die Frage eines Abbruchs also überhaupt nicht, wenn der Klavierunterricht schüler/innenorientiert gestaltet wird. Um die musikalischen sowie außermusikalischen Interessen, das familiäre Umfeld etc. von Lernenden kennenzulernen, erachtet es IP 7 als unabdingbar, mit diesen viel und offen zu kommunizieren. Im Zuge dessen suche sie, so die Interviewpartnerin, häufig von sich aus das Gespräch mit Schüler/innen und auch deren Eltern; sie kommuniziert also aktiv.

„Weil jedes Kind kann man motivieren, jeden Menschen. Und du sollst nur wissen oder möchtest wissen, was. Wo sind diese Sachen, was sie interessieren? Was eigentlich ist, welche Hobbies? Und wenn du das alles weißt, das Leben vom Kind kennst, dann weißt du ganz genau, was du machen willst, um diese Kündigung nicht zu bekommen.“ (IP 7)

Die Pädagogin IP 5 macht in diesem Kontext deutlich, dass es nicht ausreicht, Lernende nur zu Beginn eines Unterrichtsverhältnisses nach ihren persönlichen Vorlieben zu fragen. Da sowohl die Interessen der Schüler/innen als auch deren familiäre Umstände häufig Änderungen unterworfen seien, gelte es IP 5 zufolge, aufmerksam zu bleiben und immer wieder nachzufragen („Man darf sich auch nicht darauf verlassen, zu sagen: ‚Ja, die Kinder kenne ich.‘“ (IP 5)).

„Die Kinder wachsen, auch wenn man lange eine Schülerin oder einen Schüler hat, die familiäre Situation und das Umfeld ändern sich. Man darf sich auch nicht darauf verlassen zu sagen, ja die Kinder kenne ich. Ja, aber vielleicht sind ganz einfach die größeren Geschwister anders, vielleicht haben sich diese Bedingungen geändert.“ (IP 5)

Bei der Probandin IP 1 lässt sich – im Gegensatz zu IP 7 – ein eher sachorientierter Schwerpunkt feststellen. So sagt sie, sie wolle sich im Unterricht lieber auf das Klavierspiel fokussieren („also ich bin schon eher irgendwie, eher dafür, dass wir uns mit dem Klavier befassen, wenn wir uns sehen“ (IP 1)), anstatt eine Art Vertrauensperson für ihre Schüler/innen zu sein. Ihrer Meinung nach liege dies schlicht außerhalb ihres Kompetenzbereichs. Vor diesem Hintergrund äußert sich die Klavierlehrerin kritisch über Kolleg/innen, die „darauf abheben“ (IP 1) für die Lernenden eine wichtige Bezugsperson zu sein („Hallo, ihr seid dafür nicht ausgebildet, also überschätzt euch da mal bloß nicht!“ (IP 1)). Allerdings formuliert sie keine pauschale Verurteilung („manchmal“ (IP 1)), sondern weist darauf hin, dass die Gestaltung der Lehrer-Schüler-Kommunikation typabhängige Unterschiede aufweisen würde – ihr eigenes kommunikatives Verhalten interpretiert die Pädagogin vor dem Hintergrund ihrer Persönlichkeit („Also gut, das liegt dann auch in meiner Person natürlich“ (IP 1)). Auf Basis ihrer fachlichen Orientierung kommuniziert die Klavierlehrerin IP 1 eher passiv: Sie hat ihre Vorstellungen von erfolgreichem Klavierunterricht und möchte diese umgesetzt wissen. Das Gespräch mit Schüler/innen sucht sie primär dann, wenn im Klavierunterricht ihrem Eindruck zufolge etwas nicht ideal läuft.

„Ich meine, ich lehne es nicht ab, irgendwie mit ihnen darüber zu reden, aber ich finde es manchmal auch problematisch, wenn man Kollegen hat und die dann so darauf abheben, wie wichtig sie ja für die Schüler sind und eben auch als Vertrauensperson und da praktisch therapeutische Funktion haben. Und dann denke ich immer: ‚Hallo, ihr seid dafür nicht ausgebildet, also überschätzt euch da mal bloß nicht.‘ Also gut, das liegt dann auch in meiner Person natürlich, aber ja, also ich bin schon eher irgendwie, eher dafür, dass wir uns mit dem Klavier befassen, wenn wir uns sehen.“ (IP 1)

Die Art der kommunikativen Aktivität der Lehrer/innen ist für die von mir entwickelte Theorie v.a. deshalb relevant, da von dieser auf die Gestalt der Lehrer-Schüler-Beziehung geschlossen werden kann (vgl. 4.3). Wie ich noch ausführlich zeigen werde, steht die Bewertung eines Lehrer-Schüler-Verhältnisses durch die Befragten in direktem Zusammenhang mit den Schlüsselkategorien meiner Theorie. Das bedeutet, dass die Art, wie die Interviewpartner/innen eine Lehrer-Schüler-Beziehung wahrnehmen, deren Umgang mit Unterrichtsabbrüchen wesentlich beeinflusst (vgl. 6.6). Die identifizierten Verhältnisse meiner Interviewpartner/innen zu Lernenden befinden sich an unterschiedlichen Punkten auf einem Kontinuum zwischen Distanz auf der einen sowie Freundschaft („Freunde“ (IP 7)) auf der anderen Seite. An dieser Stelle lag es nahe zu untersuchen, ob sich ein Zusammenhang zwischen den beschriebenen Lehrer-Schüler-Beziehungen und den von den Lehrenden favorisierten Zielen feststellen lässt. Dabei hat sich gezeigt, dass die Proband/innen, die in ihrem Klavierunterricht überwiegend allgemeinbildende Ziele verfolgen, in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung eher aktiv kommunizieren, während sich bei den Lehrer/innen, die schwerpunktmäßig fachliche Ziele fokussieren, tendenziell ein passives Kommunikationsverhalten feststellen lässt.

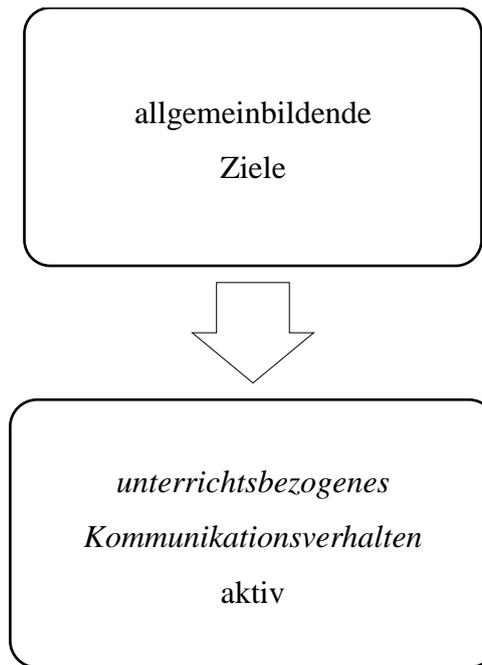


Abb. 11: aktives unterrichtsbezogenes Kommunikationsverhalten

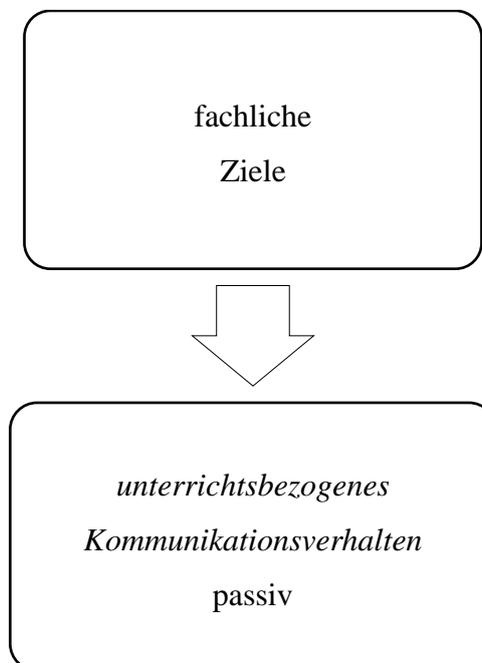


Abb. 12: passives unterrichtsbezogenes Kommunikationsverhalten

6.5.1.2 Explizite Prävention

Es hat sich gezeigt, dass die befragten Klavierlehrer/innen in der Regel versuchen, einem Abbruch gezielt entgegenzuwirken, wenn sie diesen als *Prozess* wahrnehmen. Sobald sie Prädiktoren erkennen, überdenken und modifizieren sie ihren Unterricht im Hinblick auf die Bedürfnisse der jeweiligen Schülerin bzw. des jeweiligen Schülers. In diesem Zusammenhang differenziert die Klavierlehrerin IP 6 zwischen den bereits erläuterten Dimensionen *Abbruch als Ereignis* („fertig aus“ (IP 6)) und *Abbruch als Prozess*. Den zweiten Aspekt beschreibt sie als „Hin und Her“ (IP 6), als ein Pendeln zwischen Abbruch und Fortsetzen des Klavierunterrichts. Diese Phase der Unentschlossenheit birgt für die Interviewpartnerin die Möglichkeit, durch konkretes Handeln zu intervenieren, um einen Unterrichtsabbruch abzuwenden.

„Wenn es so ist, wenn es dieses Hin und Her ist, wenn der Schüler oder die Schülerin nicht so entschlossen ist: ‚Ich höre jetzt auf, ich mag nicht mehr,‘ oder: ‚Ich kann nicht mehr, fertig aus!‘ – Aber wenn es nicht so ist, wenn die Schülerin nicht weiß, ‚okay, mache ich weiter oder nicht?‘, versuche ich immer, so gut wie möglich zu motivieren.“
(IP 6)

Motivation

Entsprechend der Diskussion um die von meinen Proband/innen artikulierten Zielorientierungen, sind auch die Beweggründe, ihre Schüler/innen zu motivieren, um einem Abbruch vorzubeugen, unterschiedlich gelagert. So handelt es sich bei den in Abschnitt 6.2 dargelegten Aspekten der Motivation zu nachhaltigem Musizieren sowie der Transfereffekte um schüler/innenbezogene Absichten (vgl. 6.2). Darüber hinaus erzählen die Befragten jedoch auch von Beweggründen, die mehr dem Interesse der Lehrenden als dem der Lernenden entspringen. Dabei thematisieren die Pädagoginnen IP 3 sowie IP 1 die potenziellen ökonomischen Folgen für Lehrende eines Unterrichtsabbruchs. Im folgenden Interviewausschnitt berichtet die Klavierlehrerin IP 3 von Kolleg/innen und distanziert sich von deren als materialistisch markierten Einstellung, indem sie diese negativ bewertet. Weiterhin weist die Probandin darauf hin, dass die finanzielle Motivation zur Unterrichtsgestaltung insbesondere im ländlichen Bereich relevant sei („speziell dort, wo eben ich eben regional herkomme“ (IP 3)). Mehrfach im Interview wird erläutert, dass Abbrüche an ländlichen Musikschulen generell negativer bewertet würden,

weil es nicht genügend Schüler/innen gebe, um auf die durch Abmeldungen frei gewordenen Plätze nachzurücken. Nach Aussagen der Pädagogin IP 3 sei dies in Städten nicht der Fall. Im Gegensatz zu IP 3 geht die Pädagogin IP 1 im Kontext der ökonomischen Folgen für Lehrende auf ihre eigene Situation als Klavierlehrerin ein. Sie schildert, dass sie nur für die Stunden, die sie tatsächlich hält, bezahlt werde. Aufgrund der Tatsache, dass sie im Vorfeld nicht wisse, ob sie im kommenden Schuljahr genug Schüler/innen haben wird, versuche sie ihren Unterricht so zu gestalten, dass keine Lernenden aufhören. Dass die Probandin sich in diesem Kontext selbst als „zäh“ (IP 1) bezeichnet, zeigt, dass sie ihr Engagement hinsichtlich der Abbruchprävention – möglicherweise in Abgrenzung zu anderen Lehrenden – als hoch einschätzt. Ein Abbruch stellt für IP 1 lange Zeit keine Alternative zum Unterricht dar. Mit der Thematisierung der monetären Aspekte wird eine Antinomie des Instrumentallehrer/innenberufs deutlich, die bereits in den Ausführungen zum Ausgangspunkt sowie in Abschnitt 3.1 der vorliegenden Arbeit angesprochen wurde: Auf der einen Seite gilt es, als Lehrkraft den Bedürfnissen von Lernenden gerecht zu werden, was auch das Zulassen oder gar Befürworten eines Abbruchs umfassen kann. Auf der anderen Seite sind die Lehrer/innen aufgrund unsicherer Anstellungsverhältnisse teilweise geradezu gezwungen, Abbrüche gegen den Willen von Lernenden zu verhindern, weil ihre eigene Existenz in direktem Zusammenhang mit diesen steht. Die mittlerweile prekäre Arbeitsmarktsituation von Instrumentallehrkräften (vgl. 3.1), kann also direkten Einfluss auf den Umgang der Lehrer/innen mit Unterrichtsabbrüchen haben.

„Und das einfach, das ist das, was ich meinen Kollegen jetzt so einfach unterstelle, dass da das Bestreben, sich damit auseinanderzusetzen, warum ein Schüler aufhört, jetzt nicht wirklich ist, um den Unterricht zu verbessern, weil ich selbst den Unterricht verbessern will, sondern: ‚Hilfe, uns rennen die Schüler davon, wir müssen irgendwas tun, weil wir fürchten um unsere Jobs.‘ Also, das ist der Eindruck, den ich jetzt speziell dort, wo ich eben regional herkomme, leider glaube ich, dass das das ist, was überwiegt.“ (IP 3)

„Nee, ja, nee, ich glaube, ich bin aber auch schon zäh. Also, bevor ich anfangen würde, darüber nachzudenken, ob die jetzt einen anderen Lehrer nehmen sollte oder wirklich aufhören, probiere ich es doch lieber noch mal so. Also, ja ich glaube, ich habe halt immer so den Gedanken im Hinterkopf, gut, es ist vielleicht sehr materialistisch, aber ich meine, bezahlt werde ich ja nur für die Schüler, die ich habe. Also gucke ich doch erstmal, dass ich sie behalte. Was weiß ich, ob es gerade genug neue gibt.“ (IP 1)

Die Pädagogin IP 6 erläutert, sie würde nicht in jedem Fall versuchen, einen Unterrichtsabbruch abzuwenden. Unter der Prämisse, dass „man als Lehrer wirklich ein reines Gewissen hat, wenn man wirklich versucht hat, dagegen zu steuern und irgendwie den Schüler weiter zu motivieren oder den Unterricht anders zu gestalten“ (IP 6), hat der Wunsch Lernender für sie Priorität. Dies gilt sowohl für Schüler/innen, die zukünftig noch auf ihrem Instrument aktiv sein wollen, als auch für solche, die diesen Wunsch nicht haben. So kann die *explizite Abbruchprävention* bei Lernenden, die weiterhin auf ihrem Instrument aktiv sein wollen, zur Überwindung eines Motivationstiefs beitragen.

„Aber zwingen kann man nicht. Gerade mit fünfzehn, sechzehn, wissen sie meistens schon, was sie wollen. Natürlich ein Kind mit elf, zwölf kann man noch überreden und vielleicht ist es nur eine Phase und so. Aber gerade so mit sechzehn, dann kommt bald die Matura und so, und oft, wenn sie wirklich nichts, wenn sie beruflich nicht irgendwie etwas mit Musik machen wollen, dann ist oft die Zeit nicht mehr da. Und man muss das auch verstehen, nicht alle wollen Musiker werden oder einen Musikabschluss machen oder Musik studieren.“ (IP 6)

Kommunikationsverhalten

Im vorigen Abschnitt bin ich darauf eingegangen, dass die kommunikative Aktivität der Lehrenden in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung unterschiedliche Ausprägungen aufweist, die wiederum mit den von den Proband/innen fokussierten Zielorientierungen des Klavierunterrichts zusammenhängen. In diesem Kontext habe ich auch das Kommunikationsverhalten meiner Interviewpartner/innen im Rahmen der *expliziten Abbruchprävention* untersucht. Dabei geht es einerseits um die Zeit, in der die Lehrer/innen Prädiktoren erkennen, eine Abbruchentscheidung also noch nicht definitiv ist. Andererseits betrifft dies die Kommunikation im Hinblick auf spezifische Abbrüche, d. h. es geht darum, dass Lehrende nach den Ursachen für einen bereits entschiedenen Unterrichtsabbruch fragen. Diesem Analyseschritt lag erstens die Vermutung zugrunde, dass sich Zusammenhänge zwischen den priorisierten Zielen von Klavierunterricht und der Aktivität *abbruchbezogener Kommunikation* feststellen lassen. Zweitens gründete meine Untersuchung darauf, dass die Klavierlehrkräfte die Gesprächsbereitschaft von Schüler/innen und Eltern in Bezug auf Unterrichtsabbrüche als unzureichend einschätzen. So schildern die Proband/innen, ihnen werde häufig weder direkt mitgeteilt, dass eine Lernende bzw. ein Lernender mit dem Gedanken spielt, ihren bzw. seinen Unterricht zu

beenden, noch würden sie direkt von den Umständen, aus denen ein Unterrichtsabbruch resultiert, erfahren. Wie bereits dargelegt wurde, werden die Proband/innen häufig durch Prädiktoren auf eine potenzielle Abbruchentscheidung aufmerksam, und oft können sie auf deren Ursachen lediglich schließen. Den Mangel an offener Kommunikation beurteilen die befragten Klavierlehrer/innen als negativ, weil sie sich dadurch bei Faktoren, auf die ihr *potenzielles Einwirken groß* ist, um die Möglichkeit gebracht sehen, einem Abbruch aktiv entgegenzuwirken. Um diesen Aspekt zu verdeutlichen, sei hier nochmals an einen Fall erinnert, der bereits angeführt wurde (vgl. 6.3): Die Klavierlehrerin IP 1 erzählt von einer Schülerin, in deren Klavierunterricht aus ihrer Sicht über einen Zeitraum von etwa acht Jahren alles „optimal“ (IP 1) gelaufen sei. Entsprechend überrascht war die Pädagogin, als die Schülerin sie davon in Kenntnis setzte, dass sie den Unterricht abbrechen wolle. Nach eigenen Aussagen kann sich die Probandin das Zustandekommen des Abbruchs nach wie vor nicht erklären, weshalb sie diesen negativ bewertet. Retrospektiv vermutet sie, dass die Schülerin möglicherweise mit ihren umfangreichen Aufgaben überfordert gewesen sei. Im Zuge dessen sagt IP 1, die Schülerin „hätte halt mal [...] den Mund auf tun müssen“ (IP 1), um ihrer Lehrerin ihre Wünsche bzw. ihre offenbar vorhandene Unzufriedenheit mitzuteilen. Die Interviewpartnerin hätte sich also eine offene Kommunikation von Seite der Lernenden erhofft. Dieser Wunsch, der sich auf Schüler/innen sowie ferner auch auf deren Eltern bezieht, wird nicht nur von IP 1, sondern auch von einigen der anderen Proband/innen geäußert. Auch hinsichtlich stattfindender *abbruchbezogener Kommunikation* gibt es einige Zweifel: Häufig würden den Lehrenden nicht die wahren Gründe für einen Abbruch genannt.

Ausgehend von dem Wunsch meiner Interviewpartner/innen nach offener Kommunikation, habe ich die Aktivität ihrer *abbruchbezogenen Kommunikation* untersucht, also ob die Lehrenden von sich aus das Gespräch mit Schüler/innen und Eltern suchen, wenn es konkret um Abbrüche geht. Denn vor dem Hintergrund der als dürftig eingestuften Kommunikation von Lernenden und Eltern könnte man m. E. davon ausgehen, dass diese selbst initiativ handeln, um einerseits einem Abbruch im Rahmen *expliziter Abbruchprävention* entgegenzuwirken und andererseits einer möglichen Enttäuschung vorzubeugen. Dabei hat sich gezeigt, dass diejenigen Lehrenden, die die allgemeinbildenden Ziele von Unterricht als besonders bedeutsam erachten, auch in Bezug auf Abbruchentscheidungen aktiv kommunizieren. Die Wirkung einer positiv empfundenen Lehrer-Schüler-Beziehung, die aus einem kommunikativ offen gestalteten Unterrichts-

verhältnis resultiert, setzt sich hier fort. So betont beispielsweise die Klavierlehrerin IP 6 über das gesamte Interview hinweg – und auch im folgenden Textausschnitt –, dass sie das Verhältnis zu ihren Schüler/innen in den allermeisten Fällen als positiv erachte und sie deshalb „natürlich“ (IP 6) nach den Gründen für eine Abmeldung frage, sobald ihr Schüler/innen sagen, dass sie ihren Unterricht nicht fortsetzen wollen. Da sie erkennbar daran interessiert ist, sich als Lehrerin weiterzuentwickeln, fragt sie explizit danach, ob ein Abbruch mit ihrer Unterrichtsgestaltung zusammenhänge („Und dann ich frage ganz offen, woran das liegt. Ob es an mir liegt als Lehrperson, ob ja, was besser sein könnte [...]“ (IP 6)). Für diese Entwicklung ist IP 6 das Feedback aller Lernenden wichtig – auch von jenen, die aufhören. Die Klavierlehrerin macht den bereits thematisierten Zusammenhang zwischen der Lehrer-Schüler-Beziehung und dem Kommunikationsverhalten deutlich (vgl. 4.3). Sie erachtet insbesondere ein aus ihrer Sicht positives Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden als Basis, um mit Schüler/innen offen und ehrlich kommunizieren zu können („ich schaffe es irgendwie, eine gute Beziehung zu den Schülern zu haben, und wir können offen reden“ (IP 6)). Allerdings führt die Klavierpädagogin die Tatsache, dass sie mit ihren Schüler/innen eine offene Kommunikation pflegt, nicht auf ihr eigenes kommunikatives Verhalten zurück („ich habe Glück, ich schaffe es irgendwie“ (IP 6)).

„Und dann habe ich natürlich mit ihnen geredet. Ich habe Glück, ich schaffe es irgendwie, eine gute Beziehung zu den Schülern zu haben, und wir können offen reden. Ich bin nicht diese Strenge, sie haben keine Angst vor mir so. Und dann frage ich ganz offen, woran das liegt. Ob es an mir liegt als Lehrperson, ob ja, was besser sein könnte, oder, ich frage schon, warum sie sich abmelden.“ (IP 6)

Wie sich eine als positiv empfundene Lehrer-Schüler-Beziehung über einen Abbruch hinaus auswirken kann, macht der nachfolgende Interviewausschnitt deutlich.

„Und ich habe sogar eine Schülerin, sie hat aufgehört und die Schwester ist noch bei mir. Beide haben Klavier gelernt. Und sie meldet sich immer, ‚liebe Grüße‘, und jetzt am Ende hat sie mir so ein Geschenk geschickt. Das heißt, sie hat mich als Person schon geschätzt und gemocht, nur mit dem Instrument wollte sie nicht mehr weitermachen.“ (IP 6)

Aus der obenstehenden Schilderung der Probandin geht nicht hervor, warum die betreffende Schülerin ihren Unterricht konkret beendet hat. Dass diese „mit dem Instrument [...] nicht mehr weitermachen“ (IP 6) wollte, kann bedeuten, dass sie mit Instrumentenspezifika wie etwa dem Klavierklang unzufrieden war. Ebenso denkbar ist, dass der Lernenden etwa die Stücke, die sie spielte, nicht gefallen haben, wobei es sich um einen Aspekt der Unterrichtsgestaltung handelt, der der Verantwortung der Lehrerin obliegt. Für IP 6 ist allerdings v. a. eines von Bedeutung: Das übermittelte Geschenk – eine Form der nonverbalen Kommunikation – zeigt der Lehrerin, dass ihre ehemalige Schülerin die Beziehung der beiden als positiv definiert (vgl. 4.3); die Lernende habe die Interviewpartnerin IP 6 „als Person schon geschätzt und gemocht“ (IP 6). Vor dem Hintergrund, dass die persönliche Zuneigung erhalten bleibt, rücken mögliche fachliche Gründe, die für den erfolgten Abbruch eventuell zumindest mitverantwortlich waren, deutlich in den Hintergrund. Ungeachtet der zugrunde liegenden Einflussfaktoren beurteilt die Probandin den erläuterten Unterrichtsabbruch nicht negativ. In den Fällen, auf die sich sowohl die vorige als auch die nachfolgende Äußerung von IP 6 beziehen, ist das Verhältnis der Lehrkraft zu den jeweiligen Lernenden für die Pädagogin geklärt: Sie empfindet die jeweilige Lehrer-Schüler-Beziehung als positiv, was es ihr ermöglicht, offen und aktiv mit den Schüler/innen zu kommunizieren. Die Priorität des Beziehungsaspekts gegenüber dem Inhaltsaspekt, der in der Kommunikationspsychologie als unbestritten gilt (vgl. 4.3), geht weiterhin auch aus der folgenden Aussage von IP 1 hervor. Die Interviewpartnerin erzählt von einem Schüler, dessen große Leidenschaft das Fußballspielen war und dessen Klavierunterricht von etlichen Hochs („man hat ihn dann immer wieder mit irgendwas rumgekriegt und dann hat er auch wieder mitgemacht“ (IP 1)) und Tiefs („wir haben eigentlich uns jede Stunde immer eine Weile gestritten“ (IP 1)) geprägt war. In der Rückschau bewertet die Klavierlehrerin den Abbruch nicht negativ, was insbesondere damit zusammenhängt, dass der Schüler „zu seiner Vergangenheit“ (IP 1) stehe. Davon ausgehend schließt die Lehrerin, dass der Abbruch nichts mit ihrer Unterrichtsgestaltung zu tun gehabt habe. Basierend auf Aussagen des Schülers über seine ehemalige Lehrerin in der Kommunikation mit anderen, geht IP 1 davon aus, dass dieser auch keine Probleme damit habe, mit der Probandin im direkten Kontakt freundlich und aufgeschlossen umzugehen.

„Ich habe also schon gehört wie er vor dem Fenster stand und irgendwelchen Kumpels erklärt hat: ‚Das da drin war mal meine Klavierlehrerin.‘ Also, immerhin, er steht zu seiner Vergangenheit.“ (*lacht*) (IP 1)

Im Gegensatz zu IP 6 kommuniziert IP 4, wenn sie den Eindruck hat, dass ein Abbruch stattfinden könnte, – wie auch einige andere Proband/innen – weder direkt mit den Schüler/innen noch mit deren Eltern. Das Kommunikationsverhalten lässt sich hier demnach als passiv beschreiben. Die Pädagogin IP 4 wählt stattdessen den Weg über den Direktor ihrer Musikschule. Falls es notwendig sei, möchte die Probandin zwar mit der Mutter der betreffenden Schülerin bzw. des betreffenden Schülers sprechen, allerdings solle auch hier der Direktor anwesend sein („Und dann möchte ich ein Gespräch mit dem Direktor und mit mir und mit der Mutter haben“ (IP 4)).

„Ich versuche dann halt irgendwie auch sofort dem Direktor zu sagen: ‚Du, da könnte es Schwierigkeiten geben, und wenn du irgendwas hörst, dann bitte sag’ mir das.‘ Und dann möchte ich ein Gespräch mit dem Direktor und mit mir und mit der Mutter haben. Also, dann versuche ich irgendwie, von vornherein schon irgendwie den Wind ein bisschen rauszunehmen aus den Segeln.“ (IP 4)

Dass IP 4 sich für eine Art indirekte Kommunikation entscheidet, ist insbesondere deshalb erstaunlich, weil sie selbst explizit den Wunsch äußert, „schon irgendwie auch klar und offen sagen [zu] dürfen, was Sache ist“ (IP 4). Die Erwartungen, die die Klavierlehrerin in Bezug auf die Kommunikation von Lernenden und deren Eltern hat, spiegeln sich in ihrem Verhalten also nicht wider, was sich ebenfalls mit dem Primat des Beziehungsaspekts in der Kommunikation erklären lässt. Im Vergleich zum Beispiel von IP 6 ist die Lehrer-Schüler-Beziehung hier nicht geklärt: Die Probandin stellt fest, dass „viele hinten herum“ (IP 4) gehe, was sie verunsichere und aus ihrer Sicht sehr negativ ist. Ebendiese Verunsicherung hält sie wiederum davon ab, Schüler/innen und Eltern explizit nach den Beweggründen für einen Unterrichtsabbruch zu fragen. Ihrer Erfahrung zufolge trage dies in keinster Weise zur Klärung der Situation bei („dass ich da immer irgendwie mit einer gewissen inneren Unruhe aussteige“ (IP 4)), vielmehr verstärke sich ihr Gefühl der Unsicherheit („es ist eigentlich dann hinterher noch blöder als vorher“ (IP 4)). Da sich die Lehrerin auf persönlicher Ebene in Frage gestellt fühlt, ist keine rein fachliche Auseinandersetzung mit einer Abbruchsituation möglich.

„Das mache ich eigentlich nicht, weil meine Erfahrung gezeigt hat, dass das einfach, also, dass ich da immer irgendwie mit einer gewissen inneren Unruhe aussteige dabei. Also, das ist irgendwie nicht so, dass dann irgendwas geklärt ist, sondern es ist eigentlich dann hinterher noch blöder als vorher.“ (IP 4)

Auch im Kontext der *passiven abbruchbezogenen Kommunikation* lassen sich in den Interviews Hinweise für deren Auswirkungen über einen Abbruch hinaus finden, die dem Bereich der nonverbalen Kommunikation zuzuordnen sind: So berichtet beispielsweise IP 4 von Schüler/innen, die sie nach ihrer Abmeldung vom Klavierunterricht nicht mehr begrüßt hätten.

„Ja, ja, das kommt dann einfach auch vor, dass die mich einfach nicht grüßen.“ (IP 4)

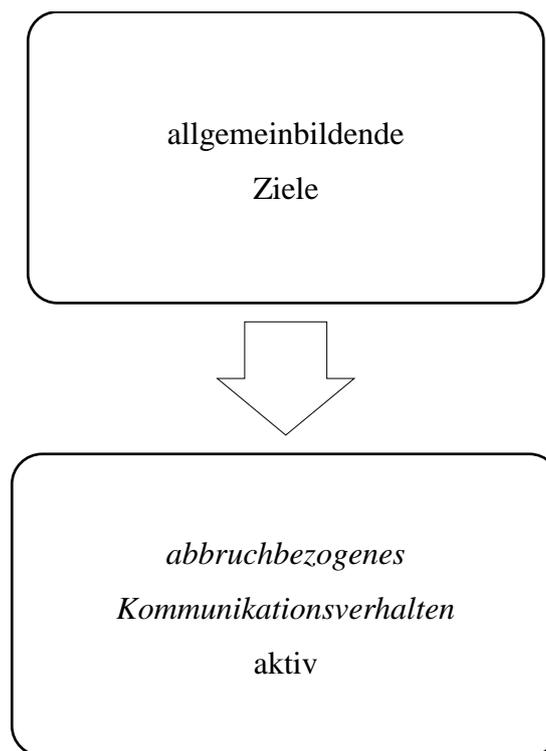


Abb. 13: *aktives abbruchbezogenes Kommunikationsverhalten*

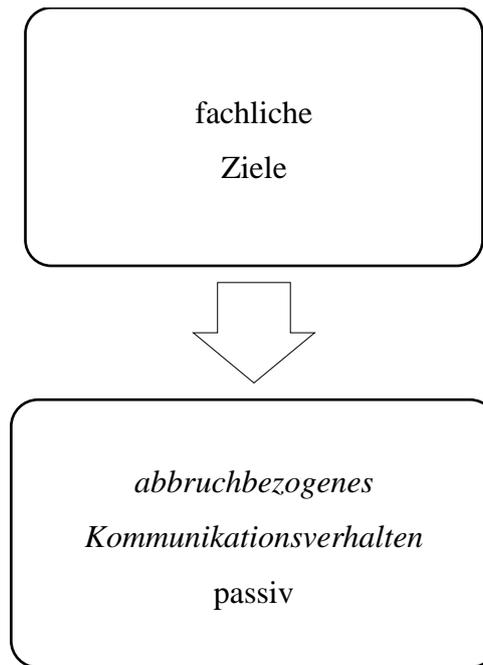


Abb. 14: *passives abbruchbezogenes Kommunikationsverhalten*

6.5.2 Präventionsstrategien

Meine Interviewpartner/innen führen eine ganze Reihe an Strategien an, die der Abbruchprävention dienen. Diese beziehen sich sowohl auf die Gestaltung der Rahmenbedingungen von Unterricht als auch auf die Unterrichtsgestaltung selbst. Sämtliche Strategien können im Sinne einer schüler/innenorientierten Unterrichtsgestaltung verstanden werden.

6.5.2.1 Gestaltung unterrichtlicher Rahmenbedingungen

Integration der Eltern

Entsprechend der bereits mehrfach thematisierten Bedeutung, die meine Interviewpartner/innen dem elterlichen Einfluss auf den Verlauf des Klavierlernens von Kindern und Jugendlichen sowie auf Abbruchentscheidungen beimessen, berichten diese ausführlich, wie sie Schüler/inneneltern in den ‚Kontext Klavierunterricht‘ integrieren. Nach Meinung der Klavierlehrerin IP 7 stellt die Zusammenarbeit von Eltern und

Lehrkraft ein wesentliches Kriterium dafür dar, dass sich Schüler/innen im Klavierunterricht weiter-entwickeln könnten. Dass die Pädagogin den Anteil beider Seiten für gleich groß hält, schildert sie anhand des Bildes eines Vogels, der die Schülerin bzw. den Schüler symbolisiert. Ein Flügel des Vogels, so IP 7, stehe für die Lehrkraft, der andere für die Eltern, und nur, wenn die Flügel gleichermaßen ausgebildet seien, sei der Vogel in der Lage, richtig zu fliegen („Wenn die beiden produktiv zusammenarbeiten, gleichmäßig, dann wird das Kind, der Vogel, richtig weitergebracht“ (IP 7)).

„Für mich ist das immer so, ich vergleiche den Klavierunterricht mit einem Flug von einem Vogel. Und ein Vogel hat normalerweise, ein gesunder Vogel hat zwei Flügel. Und ein Flügel ist der Lehrer oder die Lehrerin und der zweite sind die Eltern. Wenn die beiden produktiv zusammenarbeiten, gleichmäßig, dann wird das Kind, der Vogel, richtig weitergebracht. Wenn ein Flügel versucht, der Lehrer, etwas zu machen, und die Eltern machen nichts. Kein Interesse, keine Zeit für das Kind, für das, was das macht, ich sehe die Chancen wirklich schlecht. Allein das Kind schafft das, ja, es gibt solche, aber ganz selten. Deswegen ist für mich dieses Dreieck zwischen Eltern, Kind und Lehrer ganz wichtig. Und wenn das alles richtig produktiv arbeitet, dann kommt das Thema Kündigung nicht.“ (IP 7)

Die Integration der Eltern geschieht einerseits auf *direkte Weise*, d. h. dass diese in das individuelle Lernen ihres Kindes einbezogen werden. Andererseits werden die Eltern – wie die nachstehende Äußerung von IP 4 verdeutlicht – auf *indirektem Weg* zu Koedukatoren gemacht. Dass die Probandin IP 4 von einem „einbezogenen Elternabend“ (IP 4) spricht, erinnert an einen streng formalen, schulähnlichen Kontext. Diese Elternabende finden immer im Rahmen der Weihnachtsvorspiele statt, die die Lehrerin seit mehreren Jahren sowohl bei sich zu Hause als auch in der Musikschule organisiert. Zu ihren Vorspielen kommen alle Eltern sowie viele Großeltern der Schüler/innen, was die Lehrerin als sehr positiv wahrnimmt („es ist echt ein Wahnsinn“ (IP 4)). Den Zeitpunkt erachtet die Probandin als besonders geeignet, da zwischen den Sommerferien und Weihnachten in ihrem Bundesland keine weiteren Ferien stattfinden, was bedeutet, dass die Schüler/innen etwa 14 Wochen am Stück Klavierunterricht haben. Dabei handele es sich um eine Phase, so IP 4, in der sie „am ehesten beobachten kann“ (IP 4), wie sich die Lernenden entwickeln. Vor jedem Vorspiel überlege sie sich dann, ob und welche Schwierigkeiten es gibt, die sich bei mehreren ihrer Schüler/innen erkennen lassen („Und das nehme ich dann immer zum Anlass, mir vorher zu überlegen, was stört mich

eigentlich so en gros, was können die Kinder irgendwie nicht, wo kann ich da noch nachhaken“ (IP 4)). Mit der Thematisierung eines Problems, von dem ein Großteil der Lernenden betroffen ist, ist es der Pädagogin möglich, die Eltern als Kollektiv anzusprechen. Dadurch kann sie sowohl ihre eigene Beziehung zu den Eltern ausbauen als auch jene innerhalb dieses Kollektivs. Die Pädagogin schafft eine Art Klassenzusammenhalt, in dessen Rahmen auch Schwierigkeiten geteilt werden. Im folgenden Zitat bezieht sich die Lehrerin auf einen Elternabend, bei dem sie das Üben in den Vordergrund gestellt hat – ein Aspekt, der sich der Probandin zufolge immer wieder gleichermaßen als notwendig wie schwierig herausstelle. Im Rahmen des betreffenden Vorspiels hat sie konkrete Handlungshinweise gegeben, um die „Überforderung“ des Übens „ein bisschen bremsen“ zu können (IP 4). Um möglichst alle Lernenden und Eltern einzubeziehen, hat IP 4 das Üben mit dem Schwimmen lernen verglichen – einem Sachverhalt also, mit dem nahezu jede bzw. jeder etwas anfangen kann. Damit hat die Interviewpartnerin das Klavierlernen, das manchen Schüler/innen und Eltern abstrakt erscheinen mag, auf eine allgemeinverständliche Ebene transportiert. Die Thematisierung eines Problems weg vom Individuellen, hin zum Kollektiv, schafft sie weiterhin durch den Vergleich zu sich selbst bzw. zu professionellen Pianist/innen („Also, ist ja für uns auch, wenn wir irgendwie eine große Beethoven-Sonate, also, dann müssen wir uns das auch einteilen“ (IP 4)) und zeigt den Lernenden damit, dass ihre Schwierigkeiten keine individuellen sind, sondern letztlich jede bzw. jeden betreffen, die bzw. der Klavier spielt („Und dass sie eben immer wissen, dass es zuerst einmal Überforderung ist für jeden“ (IP 4)). Um Nachhaltigkeit herzustellen, bastelt die Probandin für die Lernenden kleine Symbole, die sie stets an die Lösung eines spezifischen Problems erinnern sollen („Damals habe ich eben auch jedem so einen kleinen Rettungsring gebastelt und habe das halt einfach jedem, der gespielt hat, überreicht und habe gesagt: ‚Bitte hängt euch das irgendwo hin, wo ihr das beim Üben seht, damit ihr erinnert seid an diese Form, wie man üben kann.‘“ (IP 4)).

„Ich habe auch eben in der Musikschule, das habe ich da hier eigentlich auch begonnen. Also da, wir haben einen relativ großen Raum im Haus und da mache ich dann eben zu Weihnachten sowohl in der Musikschule als auch hier eine Vorspielstunde. Und nehme das immer zum Anlass, zu schauen, wie läuft es von Herbst bis zu Weihnachten. Weil da ist irgendwie bei uns in Österreich so eine Phase, wo gar keine Ferien sind, und da läuft es eben irgendwie einfach. Also, die, die anfangen, da kann ich sehen, okay die kommen so und so weit bis Weihnachten und entwickeln sich in die und die Richtung. Also, es ist für mich eigentlich die Phase, wo ich am ehesten beobachten kann. Und diese Weihnachtsvorspielstunden sind schon absolute Tradition. Und in der Musikschule kommen auch wirklich immer alle Eltern, alle Großeltern, es ist echt ein Wahnsinn. Also, es ist einfach wirklich immer sehr, sehr voll. Und das nehme ich dann immer zum Anlass, mir vorher zu überlegen, was stört mich eigentlich so ein Gros, was können die Kinder irgendwie nicht, wo kann ich da noch nachhaken. Es gibt eben immer eine Rede vorher von mir. Also, es ist irgendwie dann so ein mit einbezogener Elternabend, wo ich ihnen halt einfach irgendwie meine Bedürfnisse schildere. Und dann eben auch erkläre, weiß nicht, einmal habe ich zum Beispiel auf das Üben ganz stark bezogen und habe halt einfach den Eltern irgendwie erklärt, dass das irgendwie halt ja eine ganz komplexe Angelegenheit ist. Wenn man da jetzt wirklich, keine Ahnung, irgendein Stück hat, das ist eine Seite lang, und wenn man das jetzt von vornherein einmal sieht als Schüler, dann genau, ist man extrem überfordert. Und ich habe halt einfach erklärt, wie man diese Überforderung einfach ein bisschen bremsen kann, indem man halt wirklich einmal sagt, ‚okay, ich übe nur eine Zeile und nur links und rechts extra‘, und habe das verglichen mit Schwimmen lernen. Dass die Kinder, wenn sie halt einfach von vornherein in ein tiefes Becken hineingeworfen werden, ohne dass sie schwimmen können, dann werden sie ertrinken dabei. Und sie sollen halt eben einfach das so aufbauen wie Schwimmübungen auch. Zuerst die Armbewegungen, dann die Beinbewegungen und dann zuerst einmal ins seichtere Wasser und dann mal nur kleine Stückchen schwimmen, bis sie dann eben alles in allem machen können. Damals hatte ich eben auch jedem so einen kleinen Rettungsring gebastelt und habe das halt einfach jedem, der gespielt hat, überreicht und habe gesagt: ‚Bitte hängt euch das irgendwo hin, wo ihr das beim Üben seht, damit ihr erinnert seid an diese Form, wie man üben kann.‘ Und dass sie eben immer wissen, dass es zuerst einmal Überforderung ist für jeden. Ganz egal. Also, ist ja für uns auch, wenn wir irgendwie eine große Beethoven-Sonate, also, dann müssen wir uns das auch einteilen.“ (IP 4)

Wie bereits angesprochen, zeigt das Beispiel von IP 4 Handlungen, die die *indirekte Integration* von Eltern betreffen. Etliche der von den Interviewpartner/innen angeführten Strategien lassen sich hingegen der *direkten Integration* der Eltern zuordnen: Diese reichen vom Kontakt vor der ersten Unterrichtsstunde über die Anwesenheit der Eltern im Unterricht und die Vermittlung von Übestrategien bis hin zum gemeinsamen Spiel. Insbesondere die beiden letztgenannten Aspekte verdeutlichen erneut, dass die Eltern von den Lehrkräften als eine Art Koedukatoren erachtet werden.

Die meisten meiner Proband/innen beziehen sich, wie nachstehend anhand der Zitate von IP 1 und IP 2 verdeutlicht, beim Kontakt zu den Eltern v. a. auf die Anfangsphase des Unterrichts.

„Und bei Kleineren bis erste Klasse, wenn es irgendwie möglich ist, bitte ich auch darum, dass die noch eine Weile den Unterricht [begleiten, VB] – dadurch kennt man sich dann ganz gut.“ (IP 1)

Die elterliche Anwesenheit zielt IP 1 zufolge darauf ab, eine Beziehung zwischen der Lehrkraft und den Eltern aufzubauen. Obwohl die Lehrer/innen und die Eltern nach der Anfangszeit des Unterrichts in der Regel nur noch sporadischen Kontakt hätten, ist die Probandin der Meinung, dass sich das aufgebaute Vertrauensverhältnis nachhaltig positiv auf das künftige Verhältnis zwischen Lehrkraft und Eltern auswirke, denn „der Draht ist ja da dann“ (IP 1). Die nachfolgende Aussage des Klavierpädagogen IP 2 zeigt, dass auch dieser den Aspekt des Alters thematisiert: Die Anwesenheit der Mütter im Unterricht über eine gewisse Zeitspanne, um ihre Kinder zu unterstützen, hält er ebenfalls insbesondere bei jüngeren Schüler/innen für bedeutend. Im Gegensatz zu IP 1 geht es dem Probanden IP 2 jedoch nicht um Kollektivierung, sondern primär darum, einen ‚sicheren Rahmen‘ für die betreffenden Schüler/innen zu schaffen.

„Also, das sage ich auch allen Eltern, sie können jederzeit – auch ohne Voranmeldung – immer dazukommen, wie sie wollen. Gerade bei den kleineren Schülern ist es sowieso oft gar nicht anders möglich, weil die dann einfach ein bisschen zu vorsichtig am Anfang sind oder so. Also, es ist oft gut, wenn dann zehn Mal oder so vielleicht die Mutter dann mit reinkommt oder so. Und im Laufe der Zeit sagen die dann selber: ‚Okay, jetzt kann ich mal alleine‘ oder so was in der Art.“ (IP 2)

Die Interviewpartnerin IP 7 möchte den Kontakt zu den Eltern ihrer Schüler/innen hingegen nicht auf die Anfangszeit des Unterrichts beschränkt wissen. Um ihre Kinder beim instrumentalen Vorankommen unterstützen zu können, soll auch den Eltern vermittelt werden, wie man sinnvoll übt. Sowohl IP 4 als auch IP 7 erzählen von Eltern, die zunächst keine bzw. kaum Ahnung vom Klavierspiel gehabt hätten. Durch ihre kontinuierliche Anwesenheit im Unterricht hätten diese jedoch selbst einiges gelernt, sie konnten ins Klavierspiel „einfach so ein bisschen hineinwachsen“ (IP 4). Einige Eltern hätten mit der Zeit gelernt, Notentexte professionell zu lesen und damit so umzugehen, dass sie ihre Kinder beim häuslichen Üben unterstützen konnten.

„Und mittlerweile habe ich die Kinder, die drei Jahre bei mir sind und ständig jetzt. Das sind Preisträger von mehreren Wettbewerben. Und die Eltern sind, obwohl die wahrscheinlich irgendwann ein bisschen Klavier gespielt haben, die sind jetzt so toll ausgebildet. Die hören unwahrscheinlich gut. Die wissen ganz genau, was man machen muss, wie man den Text einfach professionell lesen lernen muss.“ (IP 7)

Der Probandin IP 7 zufolge sei überdies wichtig, auch die Eltern nach ihrer Meinung zu den ausgewählten Stücken zu fragen, womit sie als einzige der Befragten den Einfluss elterlicher Geschmacksurteile auf das pianistische Fortkommen ihrer Kinder thematisiert: Die Lehrerin ist der Meinung, dass es sich negativ auf das Übeverhalten von Schüler/innen auswirke, wenn Eltern die Stücke, die ihr Kind spielt, nicht gefallen. Vermutlich würden sie diese während des Übens kommentieren und ihre Kinder damit demotivieren.

„Und auch die Meinung von den Eltern ist wichtig. Weil, wenn das Stück den Eltern überhaupt nicht gefällt, dann sagen sie etwas Negatives. Ja, das beeinflusst dann auch das Üben vom Kind.“ (IP 7)

Der Klavierlehrer IP 2 macht weiterhin deutlich, dass er es – v. a. bei jüngeren – Schüler/innen für wichtig hält, dass diese beim Üben zu Hause von ihren Müttern unterstützt würden.

„Also, auf jeden Fall bei den kleineren Schülern finde ich es ganz wichtig, dass die Eltern wissen, wie der Schüler lernen sollte, oder wie sie mit den Schülern lernen. Oftmals ist es ja so, dass die zusammen üben. Die Mutter sitzt mit am Klavier und dann probieren wir das Stück zusammen aus oder so. Oder dass der Schüler für sich lernt, und dann aber den Eltern das oft vorspielt oder so.“

Zeitliche Flexibilität

Zwei meiner Interviewpartner/innen (IP 2 und IP 7) haben erläutert, dass sie die zeitliche Dimension des Klavierunterrichts an die Bedürfnisse ihrer Schüler/innen anpassen würden. Während der Pädagoge IP 2 hier die Reduktion der Unterrichtszeit in Abhängigkeit von geringem Durchhaltevermögen von Lernenden thematisiert, erzählt die Lehrerin IP 7 von gegenteiligen Fällen: Ambitionierte Schüler/innen, die erfolgreich an Wettbewerben teilnahmen, erhielten unentgeltlich mehr Unterricht.

„Also, bei zwei, drei Schülern habe ich es mal gemacht, gerade wenn man irgendwie was ändern will in den Konditionen. Dass ich halt sage: ‚Okay, wir sollten mal ein bisschen weniger machen, weil der Schüler sich nicht konzentrieren kann über 30 Minuten.‘“ (IP 2)

„Also, ich habe viele Preisträger und die bekommen viel Unterricht. Nicht einmal in der Woche und nicht zweimal, die bekommen kostenlos mehr.“ (IP 7)

Änderung der Partner/innenunterrichtskonstellation

Die Klavierlehrkraft IP 4 erklärt, dass sie einige Schüler/innen in Zweiergruppen unterrichte, wobei diese Konstellationen in der Regel nicht auf Basis persönlicher Zuneigung der beiden Lernenden oder ähnlichem pianistischen Können gebildet würden. Häufig würden diese, so IP 4, aufgrund äußerer Gegebenheiten, allen voran den zeitlichen Kapazitäten aller Beteiligten zusammengestellt. Eine so entstandene Konstellation würde aber geändert, sobald sich die Schüler/innen zu unterschiedlich entwickelten („dass der eine halt irgendwie raketenartig startet und der andere immer eigentlich schlechter ist“ (IP 4)) – selbst wenn dies für die Pädagogin gelegentlich kompliziert sein könnte („Und das ist nicht ganz so einfach und naja, also wenn ich dann irgendwie einmal einen fertigen Stundenplan habe, dann ist das natürlich auch schwierig“ (IP 4)).

„Das heißt auch, da muss man irgendwie dann einfach, kann auch manches Mal eine Rolle spielen, die Kombination der Schüler. Dass dann einer sich demotiviert fühlt durch den anderen. Weil die gebe ich dann zusammen, weil sie halt gleichzeitig anfangen und vom Alter her passen. Und dann kommt es vor, dass der eine halt irgendwie raketenartig startet und der andere immer eigentlich schlechter ist. [...] Und das ist nicht ganz so einfach und naja, also wenn ich dann irgendwie einmal einen fertigen Stundenplan habe, dann ist das natürlich auch schwierig, zu sagen: ‚Naja, ihr zwei passt jetzt eigentlich nicht so wirklich gut zusammen, jetzt muss man das noch umschichten.‘ Aber ich lasse es mir trotzdem immer offen. Also, wenn ich merken würde, dass da irgendeine andere Kombination besser wäre, dann würde ich das ja sofort machen.“ (IP 4)

Lehrer/innenwechsel

Einige meiner Proband/innen legen ihre Sicht auf den im Fachdiskurs als bedeutend erachteten Aspekt des Lehrer/innenwechsels dar (vgl. 1), wobei die Klavierlehrkräfte IP 5 und IP 9 nach eigenen Aussagen offen mit diesem umgehen. So initiierten die Pädagog/innen einen Wechsel, wenn sie glauben, dass ein/e Schüler/in bei einem/r Kollegen/in besser aufgehoben sein könnte. Dabei steht ein schüler/innenorientiertes Moment im Zentrum des Interesses: Eine Schülerin bzw. ein Schüler wechselt die Lehrerin bzw. den Lehrer, um angemessener unterrichtet zu werden. Weiterhin kann es – wie das zweite angeführte Zitat von IP 9 zeigt – auch sein, dass Lehrkräfte Schüler/innen ‚tauschen‘. Hier wird die Situation der Lehrenden fokussiert: Der Wechsel stellt eine Art ausgleichende ‚Gerechtigkeit‘ dar, da trotz eines Abbruchs keine der beiden Lehrkräfte weniger Schüler/innen hat („ohne den Schüler zu verlieren“ (IP 9)).

„Wenn ich sehe, dass die Erwartungen des Schülers besser den Erwartungen von einem anderen Pädagogen entsprechen, dann werde ich das befürworten.“ (IP 9)

„Oder es war so, auch immer wieder ein Tausch: Ich nehme deinen Schüler, du nimmst meinen. Weil so gerechnet auch blind, auch wenn die Kollegin oder der Kollege nicht zufrieden war mit dem Schüler, es könnte sein, dass mit einer Rochade, dass es viel besser passt. Ohne den Schüler zu verlieren, man muss ja offen sein.“ (IP 9)

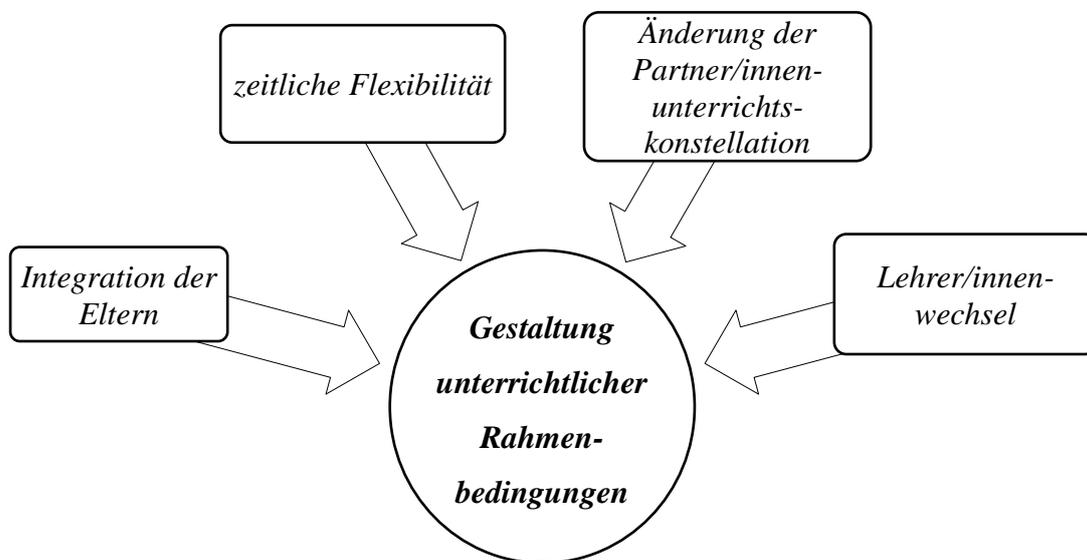


Abb. 15: Strategien zur Gestaltung unterrichtlicher Rahmenbedingungen

6.5.2.2 Gestaltung des Unterrichts

Schüler/innenorientierte Repertoireauswahl

Die von den Interviewpartner/innen angeführten Strategien, die die Repertoireauswahl betreffen, beziehen sich einerseits auf das gespielte Genre und andererseits auf den Schwierigkeitsgrad der gespielten Stücke. Alle Proband/innen betonen – wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß –, sie würden ihre Schüler/innen in die Auswahl der gespielten Stücke einbeziehen. Beispielsweise IP 2 und IP 7 erläutern, dass sie auf Basis des Spielniveaus sowie des Geschmacks der Schüler/innen eine Vorauswahl trafen, die finale Entscheidung dann jedoch den Lernenden überließen. Beide Lehrkräfte spielten die zur Auswahl stehenden Werke selbst vor; IP 7 macht darüber hinaus deutlich, dass sie mit ihren Schüler/innen viel Musik gemeinsam höre („Und bevor wir ein Stück nehmen, hören wir bestimmt so zwei, drei, vier, fünf, die passen könnten“ (IP 7)). Dass sich die Lehrenden des Einflusses der gespielten Literatur auf die Motivation der Lernenden

bewusst sind, wird in der Äußerung von IP 7 besonders deutlich: Sie frage die Kinder „natürlich“ (IP 7) nach deren Meinung zu den Stücken. Der Proband IP 2 weist darüber hinaus darauf hin, dass es für Kinder manchmal schwierig sei, ihre Entscheidung anhand musikalischer Parameter zu verbalisieren. Meist bleibe es daher bei einem Geschmacksurteil („Oder die können ja vielleicht das nicht auf den Punkt bringen, warum das so ist, aber sagen einfach: ‚Das gefällt mir‘ oder ‚das nicht‘“ (IP 2)).

„Ich frage auch öfter: ‚Gefällt dir das Stück jetzt auch so?‘ – oder schlage auch mehrere vor, die einen ähnlichen Schwierigkeitsgrad haben. ‚Möchtest du lieber das machen? Oder das? Oder das?‘ Und dann sagen die das dann auch: ‚Also, das gefällt mir irgendwie nicht.‘ Oder die können ja vielleicht das nicht auf den Punkt bringen, warum das so ist, aber sagen einfach: ‚Das gefällt mir‘ oder ‚das nicht‘. Ich versuche, die dann einfach so partizipieren zu lassen.“ (IP 2)

„Ja, ja, wir hören sehr viel. Wir versuchen, ich habe immer YouTube mit und alles Mögliche. Und ich spiele selbst viel. Und bevor wir ein Stück nehmen, hören wir bestimmt so zwei, drei, vier, fünf, die passen könnten. Und dann möchte ich natürlich auch die Meinung vom Kind haben.“ (IP 7)

Sowohl IP 1 als auch IP 4 betrachten es überdies als „Erfolg“ (IP 1), wenn Lernende ohne Rat und Hilfe der Lehrkraft Stücke aussuchen und die entsprechenden Noten selbstständig in den Unterricht mitbringen. Beiden Klavierlehrer/innen sei es „ganz egal“ (IP 1), was die Schüler/innen spielen wollten. Die Pädagogin IP 1 konstatiert, sie stelle sich lediglich bei der *Ballade pour Adeline* „dann manchmal quer“ (IP 1). Die Klavierlehrerin IP 4 berichtet von einem Schüler, der sich selbst Stücke aussuche, ausdrücke und in den Unterricht mitbringe. Dies erachte sie als positiv. An anderen Stellen im Interview wird deutlich, dass die Pädagogin sehr klare Vorstellungen bezüglich des Unterrichts hat. Die Akzeptanz des Stückeaussuchens durch den Lernenden, von dem im nachfolgenden Zitat die Rede ist, liegt v. a. darin begründet, dass dieser „nicht sonderlich begabt ist“ (IP 4). Da der Unterricht hier nicht auf Leistungszuwachs ausgerichtet ist („dass da also pianistisch jetzt nicht so übermäßig viel rauszuholen ist bei ihm“ (IP 4)), lässt sich die Lehrerin auf die Wünsche des Schülers ein. Im Kontext des geschilderten Falls betrachtet sie die Initiative des Schülers, sich selbst Stücke auszusuchen, als Erfolg, weil er sich dadurch aktiv mit Musik und dem Instrument auseinandersetzt. Überdies beinhalteten diese Stücke Herausforderungen für den Schüler („er muss dann halt da irgendwie zählen und üben, dass er das irgendwie herauskriegt“ (IP 4)).

„Also, meistens, ja, ja, meistens, sage ich, sie sollen dann selber im Internet schauen, ob sie was finden, dann mit Hilfe der Eltern irgendwie. Es gibt also einen Schüler, der an sich jetzt nicht sonderlich begabt ist, aber der hat sich irgendwie komplett darauf verschworen. Er sagt einfach, er sucht sich selber was und ich weiß eh, dass da also pianistisch jetzt nicht so übermäßig viel rauszuholen ist bei ihm. Sondern ich sage dann: ‚Okay, gut, also suche das, was du willst.‘ Meistens sind das ja rhythmisch gar nicht so einfache Sachen. Das heißt, er muss dann halt da irgendwie zählen und üben, dass er das irgendwie herauskriegt. Also, mir ist das ganz egal, was die Schüler spielen wollen, ich stelle mich da echt auf die ein.“ (IP 4)

Der Einfluss der subjektiven Vorstellungen und Erwartungen der Lehrkräfte, der im Rahmen der Ausführungen zu deren Zielorientierungen thematisiert wurden (vgl. 6.2), zeigt sich auch im Rahmen der *schüler/innenorientierten Repertoireauswahl*. Denn entgegen der von den befragten Klavierlehrer/innen artikulierten, völligen Offenheit bezüglich der Repertoireauswahl, geht aus diversen Stellen in mehreren Interviews hervor, dass diese „anspruchsvolle klassische Stücke“ (IP 1) und nicht-klassische Musik nicht als gleichwertig erachten. Während klassische Literatur als Pflichtprogramm angesehen wird, hat Populärmusik eher die Funktion einer Kür, die der Motivation von Schüler/innen dienlich ist. In diesem Kontext hofft beispielsweise die Lehrerin IP 1, dass Unterrichtsverhältnisse durch das Spiel popularmusikalischer Literatur bis nach der Pubertät aufrechterhalten werden können, denn dann „taucht auch plötzlich das Interesse an richtiger Klavierliteratur und so auf“ (IP 1).

„Es gibt gewisse Dinge, die muss man halt machen. Das verstehen die Schüler aber auch. Weil das ist ja egal, was man macht. Kann jetzt auch nicht sagen, ich spiele Fußball und ich mache aber kein Ausdauertraining mit der Mannschaft oder so. Ich meine, das geht einfach nicht.“ (IP 3)

„Sie wollen dann Pop-Songs haben, die zur Zeit laufen zum Beispiel. Ich kombiniere das immer dosiert. Ja, das geht. Aber zum Beispiel: ‚Damit du das und das spielen kannst, machen wir noch diesen Part, das ist die perfekte Etüde dafür.‘ Kombinieren. Man muss das wirklich dosieren können.“ (IP 5)

„Es liegt ein bisschen an der Lehrperson, so eine Balance zu finden zwischen den normalen, anspruchsvollen klassischen Stücken und auch den Pop-Liedern, die gut ankommen und so weiter. Man muss beides irgendwie unterrichten können, weil das auch zur Motivation dazu gehört.“ (IP 6)

„Das gehört auch dazu, das ist ein Bonbon. Die bekommen immer Bonbons nach dem Unterricht, und auch die Stücke können ein Bonbon sein. Wir reden zum Beispiel über klassische Musik: ‚Okay, also, wir werden unbedingt was Cooles lernen oder machen zusammen, aber nur wenn wir es schaffen, unsere Programm durchzugehen.‘ Ja, dann ist das Kind motiviert. Ohne Motivation geht es nicht.“ (IP 7)

Alle vier gerade angeführten Interviewausschnitte zeigen, dass die befragten Lehrkräfte normative Erwartungen an den Klavierunterricht haben: Die Lehrer/innen sprechen davon, dass es „gewisse Dinge“ (IP 3) – in diesem Fall klassische Stücke – gibt, die im Unterricht unabdingbar sind. Demgegenüber existiert Repertoire, das als offener Raum, als Abwechslung, als Belohnung betrachtet wird. Auf fachlicher Ebene geht es um Stücke aus der klassischen Literatur, mit denen handwerkliche und künstlerisch-technische Ziele verbunden werden. Neben diesen eher arbeitsorientierten Zielsetzungen treten motivierende Musikstücke (IP 6), die aktuell relevant sind (IP 5), die lebensweltlich orientiert sind und/oder die als „cool“ (IP 7) bewertet werden. Für die im Rahmen der vorliegenden entwickelten Theorie ist damit die wesentliche Erkenntnis verbunden, dass die Lehrer/innen zwischen normativen und schüler/innenorientierten Zielen differenzieren. Diese stehen in einem komplizierten Verhältnis zueinander, da weder nur das, was notwendig ist, noch ausschließlich das, was gefällt, gemacht werden kann. Dies birgt insofern Konfliktpotential, als dass die Überbetonung der einen Seite unweigerlich eine Vernachlässigung der anderen Seite mit sich bringt. Dadurch erhöht sich das Abbruchrisiko.

Aus allen Interviews geht hervor, dass das Ziel, den Unterricht an den Interessen von Schüler/innen auszurichten, für die Lehrkräfte teilweise eine große Herausforderung bedeutet. Dies entspricht im Wesentlichen den Anforderungen des Instrumentallehrer/innenberufs, wie sie in der Literatur vielfach beschrieben werden (vgl. 3.1), wobei im Rahmen meiner Interviews besonders die Repertoireauswahl eine exponierte Rolle einnimmt. So erzählt beispielsweise IP 1 von einem Schüler, der sich beim Klavierspiel zwar geschickt angestellt, dessen Interesse aber v. a. dem Fußball gegolten habe. „Immer wieder“ habe sich die Lehrerin etwas einfallen lassen müssen, um den Lernenden „rumzukriegen“ (IP 1), wodurch der Unterricht zu einer Art Überzeugungsarbeit in einer motivierenden Lernumgebung wurde: Durch die Stückauswahl, die sich an der außermusikalischen Leidenschaft des Schülers orientierte, lenkte die Lehrerin den Fokus

auf musikalische bzw. pianistische Aspekte. Im folgenden Zitat verdeutlicht die Pädagogin IP 1 zudem, dass sie und einige ihre Kolleg/innen im Unterrichtsalltag von dem in ihrer Ausbildung Gelernten teilweise weit abrücken müssten („Man hat wahnsinnig viel, ich und auch manche meiner Kollegen, an Ballast über Bord geworfen“ (IP 1)).

„Man hat wahnsinnig viel, ich und auch manche meiner Kollegen, an Ballast über Bord geworfen. Die Stücke, die man selber gelernt hat, mein Gott, mit wem macht man noch Bach-Inventionen? Bach ist ziemlich ausgestorben im Klavierunterricht.“ (IP 1)

Der Interviewpartner IP 2 hält es unabhängig vom Genre weiterhin für bedeutsam, den Schwierigkeitsgrad des gespielten Repertoires sensibel zu antizipieren: Die Schüler/innen sollten sich weder durch zu leichte Stücke gelangweilt noch durch zu schwierige Werke überfordert fühlen.

„Ich denke auch, dass es eigentlich sozusagen die Kunst ist, wenn man jetzt an einer Musikschule oder sonstwo unterrichtet, dass man immer den Schwierigkeitsgrad findet, der irgendwie interessant ist für den Schüler, der ihn auch ein bisschen weiterbringt, aber dann vielleicht auch nicht zu stark fordert.“ (IP 2)

Um diesem Anspruch gerecht zu werden, würde der Klavierlehrer im Unterricht nach eigenen Aussagen Stücke kombinieren, die einen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad aufweisen. So würde die Arbeit an einem anspruchsvollen Werk („was ich mit dem wirklich, man kann sagen, fast durchkaue“ (IP 2)) vom Erlernen mehrerer „leichterer Sachen“ (IP 2) begleitet. Letzteres soll eine Überforderung, die demotivierend wirken könne, kompensieren.

„[Der Schüler, VB] macht jetzt wirklich auch anspruchsvollere Sachen, und dem gebe ich dann mal zum Beispiel ein Stück, was ich mit dem wirklich, man kann sagen, fast durchkaue, was wirklich zum Auftreten dann auch gedacht ist. Und wo er dann auch mal am Detail arbeitet und so. Und dann mache ich aber nebenher einfach so ein paar leichter Sachen noch dazu.“ (IP 2)

Aufgaben dosieren

Die Strategie *Aufgaben dosieren* unterscheidet sich von der gerade angeführten Balance des Schwierigkeitsgrades der im Unterricht gespielten Stücke insofern, als dass sich diese nicht auf die Auswahl des Repertoires bezieht. Vielmehr geht es darum, das Erlernen desselben so zu strukturieren, dass es von Schüler/innen in ihrem Alltag bewältigt werden kann. Wie der folgende Interviewausschnitt zeigt, versucht IP 5 ihre Erwartungen bezüglich des Lerntempos an sich verändernde Lebensumstände von Schüler/innen anzupassen. Bei dem nachfolgend geschilderten Fall zielt diese Anpassung primär darauf ab, den Übeaufwand durch systematisches Lernen („ersten Teil bis zum nächsten Mal, fertig“ (IP 5)) zu reduzieren, um das pianistische Niveau der Schülerin zu halten. Weiterhin bringe meine Interviewpartnerin durch das Ansetzen regelmäßiger Proben dazu, selbst effizient zu üben. Das Einlassen der Lehrerin auf die aktuelle Lebenssituation der Schülerin wird insbesondere von positiven Erfahrungen in der Vergangenheit getragen, die von einem hohen Leistungsvermögen der Lernenden geprägt war („Wo sie dann problemlos zwei, drei Stücke drauf haben konnte, weil sie das auch üben konnte.“ (IP 5)). Dabei ist es bemerkenswert, dass die Probandin IP 5 von ‚wir‘ spricht. Dies bestätigt den Eindruck, der im gesamten Interview geweckt wird: Die Pädagogin sieht sich und ihre Schüler/innen als Einheit bzw. einander auf Augenhöhe begegnend, den Klavierunterricht betrachtet sie als eine Art gemeinsames ‚Projekt‘.

„Ich habe eine Schülerin, sie spielt Klavier und geht in die obere Stufe und sie meisterte problemlos voriges Jahr die Mittelstufe-Übertrittsprüfung. Und mehr sogar, ist schon mit dem Stoff mehr. Sie wechselte die Schule, also, sie ist in einer zweiten HAK²⁵ oder so, wo überhaupt kein Musik ist und gar nichts ist, ja. Und sie ist jetzt selbst aber gewöhnt an das Niveau ihres Klavierspiels von vor zwei Jahren, das heißt, wo sie nicht in der höheren Schule war. Wo sie dann problemlos zwei, drei Stücke drauf haben konnte, weil sie das auch üben konnte. Und in diesem Jahr machen wir die Erkenntnis, dass das nicht mehr möglich ist, weil sie erstens einmal spät nach Haus kommt, früh geht, noch andere Sachen – halt die Verpflichtungen – hat. Und ich habe gesagt: ‚Okay, dann reduzieren wir das. Dann machen wir ganz einfach lieber, oder wie auch immer. Du willst es machen, machen wir es. Aber wir machen es systematisch. Ersten Teil bis zum nächsten

²⁵ Handelsakademie.

Mal, fertig. Das zweite Stück: Kammermusikstück. Mit wem möchtest du gern musizieren, gibt es jemanden?‘ ‚Ja, gibt es.‘ Lehrer: Stück finden. ‚Zack, die nächste Probe ist nächste Woche, nicht lang, ganz kurz.‘ ‚Das habe ich nicht so, letzte Zeile, wo ich solo spiele, das kann ich noch nicht gut.‘ Sage ich, das interessiert sie nicht. Wir proben es einmal nächste Woche. Sie wird ganz einfach auch dann sich selbst dazu bringen, diese letzte Zeile zu üben, wenn sie einen Termin hat und die erste Probe vor sich hat. Was ich sagen möchte: Das ist ganz einfach zu dosieren.“ (IP 5)

Ensemblespiel fördern

Mehrere Proband/innen sind sich – wie auch diverse Forscher/innen (vgl. z. B Herold, 2007, S. 145; Ardila-Mantilla, 2012; Ardila-Mantilla, 2013, S. 121) – einig, dass es für Lernende von großer Bedeutung ist, gemeinsam mit anderen zu musizieren. Sie unterstreichen, dass es insbesondere im Rahmen des Klavierunterrichts, der ja bekanntermaßen einer „Einzelhaft am Klavier“ gleicht (vgl. Wehmeyer, 1983), bedeutsam ist, Musiziermöglichkeiten mit anderen zu fördern. Aufgabe der Lehrenden sei es, sich um Ensemblespieloptionen für ihre Schüler/innen in unterschiedlicher Form (Kammermusik, Klavier vierhändig, Klavier mit Orchester) zu bemühen.

„Also, wenn bei mir ein Schüler sagen würde, er hat aufgehört, weil er immer alleine am Klavier sitzen musste, der lügt. Also, ich versuche eigentlich immer relativ schnell wenn es irgendwie möglich und machbar ist, vierhändig spielen zu lassen oder vor allem auch mit anderen Instrumenten. Oder wir hatten dann auch schon manchmal Schüler, die dann irgendeinen Satz Klavierkonzert mit dem Orchester und so spielen durften. Also, es gibt dann schon Betätigungsfelder mit anderen zusammen.“ (IP 1)

Das besondere Potenzial des Musizierens in verschiedenen Konstellationen liegt den befragten Klavierlehrer/innen zufolge primär in dessen sozialer Funktion („Man hält sie zusammen“ (IP 5)):

„Also, wenn die Schülerinnen schon mit der frühen pubertären Phase beginnen, dann gibt es ein Stück solo und eines, was sie gerne mit der Freundin, mit dem Freund spielen würde. Man hält sie zusammen.“ (IP 5)

Musik hören

Als Einziger der Befragten verweist IP 8 darauf, dass es für das instrumentale bzw. musikalische Lernen von Bedeutung sei, viel Musik zu hören. Im Zuge dessen berichtet der Klavierpädagoge von einem etwa 55 Jahre alten Psychologen, den er unterrichtet:

„Ist ein begeisterter Hobby-Pianist, ist manuell nicht sehr begabt und auch sehr langsam, aber ist ungeheuer interessiert und fleißig, und da habe ich ihm gesagt: ‚Wissen Sie was? Nehmen Sie sich doch hier mal die CDs mit und üben mal überhaupt nicht und setzen sich mal in die Ecke und hören die Musik an, lassen die mal auf sich wirken.‘ Das kann der. Der Psychologe, der sagt: ‚Das ist aber toll, also das bringt mich wirklich auch wieder, motiviert mich wieder irgendwie, weiterzumachen.‘“ (IP 8)

Im Gegensatz zu diesem Beispiel, das der Proband als positiv wahrnimmt, stellt er fest, dass „man Kindern kaum noch vermitteln kann, dass Musik hören eine aktive Tätigkeit ist“ (IP 8). Der Klavierlehrer beschreibt hier, wie im Verlauf des gesamten Interviews, einen Rückgang der Motivation sowie der Begabung: Seiner Meinung nach sei es ‚früher‘ einfacher gewesen, das Musikhören als „aktive Tätigkeit“ (IP 8) zu vermitteln.

Methodenvielfalt

Den Interviewpartner/innen IP 2, IP 6 sowie IP 7 zufolge ist es wichtig, die Art der Vermittlung eines Gegenstands an Schüler/innen anzupassen. Als methodischer Ansatz wurde z. B. erläutert, Lerngegenstände für jüngere Schüler/innen „dann manchmal auch so ein bisschen in ein Spiel“ (IP 2) einzubinden, „spielerisch das alles zu gestalten“ (IP 7).

„Ja, wenn nichts mehr hilft, trotz Literaturwechsel, vielleicht andere Methoden, vielleicht ja, ein bisschen anders unterrichten. Nicht mehr nur vorspielen oder so, aber vielleicht auch was anderes machen. Und wenn sie ein bisschen kleiner sind, vielleicht ein bisschen spielen [...].“ (IP 6)

Erteilen von Übetipps

Eine Thematik, die allen Proband/innen gleichermaßen am Herzen liegt, ist das häusliche Üben. Um dieses zu unterstützen, sind die Interviewpartner/innen bestrebt, ihren Schüler/innen „Übetipps oder so was für zu Hause“ (IP 2) an die Hand zu geben.

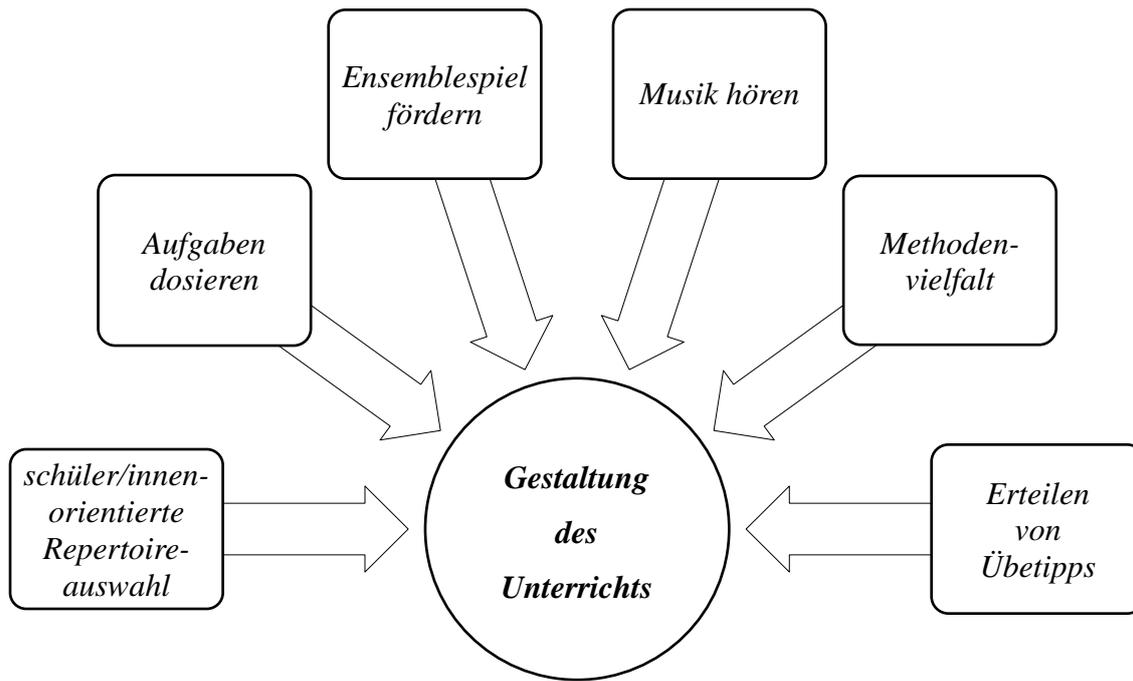


Abb. 16: Strategien zur Gestaltung des Unterrichts

6.5.2.3 Differenzen in der Anwendung der Strategien

Ausgehend von den Herausforderungen, die die Proband/innen beschreiben, habe ich vermutet, dass die Bewertung von Abbrüchen mit der Art der Abbruchprävention zusammenhängt. So könnten gerade diejenigen Abbruchfälle, in deren Vorfeld die Lehrer/innen umfassend präventiv tätig waren, um diese zu verhindern, negativ bewertet werden. Allerdings lassen sich zwischen der Anwendung der Strategien im Kontext von *expliziter Abbruchprävention* sowie im Rahmen von *impliziter Abbruchprävention* keine Differenzen erkennen. Die Interviewpartner/innen geben an, dass sie sich bei allen Schüler/innen gleichermaßen um eine individuelle Passung der jeweils angewendeten Strategien bemühen. Insbesondere vor dem Hintergrund der bereits thematisierten unterschiedlichen Aktivität bezüglich unterrichtsbezogener Kommunikation, kann dies m. E. jedoch in Frage gestellt werden. Da diejenigen Lehrer/innen, bei denen sich ein tendenziell *passives unterrichtsbezogenes Kommunikationsverhalten* feststellen lässt, vermutlich weniger über die individuellen Bedürfnisse ihrer Schüler/innen wissen, können die Strategien weniger an diese angepasst werden als bei den Lehrkräften, die ein *aktives unterrichtsbezogenes Kommunikationsverhalten* aufweisen. Aufgrund der Tatsa-

che, dass die passiv kommunizierenden Lehrenden überwiegend fachliche Ziele fokussieren, bewegt sich das Interesse, Schüler/innenwünschen absolut gerecht zu werden, vermutlich innerhalb des Rahmens der Zielorientierungen der Proband/innen. Demgegenüber kann vermutet werden, dass sich die aktiv kommunizierenden Interviewpartner/innen, die primär allgemeinbildende Ziele verfolgen, stärker um eine individuelle Passung der Strategien an die Schüler/innen bemühen. Von den Ausführungen zur *unterrichtsbezogenen* sowie *abbruchbezogenen Kommunikation*, die die Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung zeigen, können hier m. E. jedoch Rückschlüsse gezogen werden: Wird diese Beziehung als positiv empfunden, so fallen die implizite und die explizite Abbruchprävention quantitativ sowie qualitativ vermutlich umfangreicher aus. Das bedeutet, dass die Lehrenden sich mehr Gedanken zur Unterrichtsgestaltung machen und damit intensiver versuchen, einem Abbruch entgegenzuwirken, wenn ihnen eine Lernende bzw. ein Lernender am Herzen liegt. Empfinden die Interviewpartner/innen hingegen eine persönliche Distanz zu Schüler/innen, ist die Bereitschaft, die Unterrichtsgestaltung im Rahmen *impliziter Abbruchprävention* sowie *expliziter Abbruchprävention* auf deren Bedürfnisse auszurichten, möglicherweise geringer. Die Frage nach der Gestaltung des Unterrichts in Abhängigkeit der Bewertung der Lehrer-Schüler-Beziehung durch die Lehrenden muss an dieser Stelle jedoch offen bleiben; da die Untersuchung dieses Sachverhalts eines anderen Forschungssettings als dem meiner Studie bedürfte.

6.6 Formulierung der Theorie

Nachdem ich in den vorigen Punkten verschiedene Aspekte erläutert habe, die wichtige Bausteine auf dem Weg zur von mir generierte Theorie zum Umgang von Klavierlehrkräften mit Unterrichtsabbrüchen darstellen, gilt es nun, ebendiese Theorie zu formulieren. Dabei gehe ich zunächst auf die entwickelten Kernkategorien *empfundener Wertschätzungserhalt* und *empfundener Wertschätzungsverlust* ein, die schließlich mit den ermittelten Umgangsarten in Beziehung gesetzt, und somit in eine Theorie integriert werden. Als Arten des Umgangs mit Unterrichtsabbrüchen konnten *Verständnis*, *Externalisierung* und die *schüler/innenorientierte Unterrichtsgestaltung* identifiziert werden. Während es sich bei *Verständnis* und *Externalisierung* um affektive bzw. kognitive Reaktionen handelt, beschreibt die *schüler/innenorientierte Unterrichtsgestaltung* einen Umgang mit Unterrichtsabbrüchen auf konativer Ebene.

Kernkategorien

In den vorangegangenen Abschnitten wurden immer wieder Hinweise auf Aspekte, die den Umgang mit Unterrichtsabbrüchen zu beeinflussen vermögen, aufgezeigt: Dies waren beispielsweise die Zielorientierungen der Lernenden, die einem Abbruch zugrunde liegenden Einflussfaktoren, die Art der Abbruchprävention u.a. Im Zuge der Datenanalysen haben sich diese Komponenten zwar als relevant erwiesen, allerdings sind sie nicht ausreichend konsistent, um den Umgang der Befragten mit Unterrichtsabbrüchen zu erklären. Demgegenüber hat sich bei ausnahmslos allen Proband/innen gezeigt, dass deren Umgang mit Abbruchentscheidungen wesentlich davon abhängt, ob diese das Gefühl haben, im Kontext eines Abbruchs in Frage gestellt zu werden oder nicht. Dieser Aspekt lässt sich auf sämtliche von den Lehrkräften erläuterten Abbruchfälle anwenden. Dabei muss betont werden, dass sich das ‚In-Frage-gestellt-Fühlen‘ der Lehrer/innen primär auf Schüler/innen, aber ferner auch auf die Eltern von Lernenden bezieht: Meine Interviews zeigen, dass die Lehrer-Eltern-Beziehung von den Lehrenden als nahezu gleichermaßen bedeutsam erachtet wird wie die Lehrer-Schüler-Beziehung. Ausgehend von der folgenden Aussage der Klavierlehrerin IP 4 habe ich schließlich jeweils ähnliche Kategorien zusammengefasst, und die Kernkategorien mit *Kompetenzerhalt* sowie *Kompetenzverlust* benannt.

„Und das, also ich meine, das ist einfach ein Wunsch an mich, dass ich dann eben auch, weiß ich nicht, einfach kompetent genug gesehen werde, dass ich das halt einfach auch überblicken kann. Aber das funktioniert halt einfach nicht immer.“ (IP 4)

Die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Publikationen zum Kompetenzbegriff hat allerdings gezeigt, dass dieser das zentrale Phänomen meiner Studie nicht adäquat beschreibt, da – wie beispielsweise von Weinert (2002) – insbesondere eine fachliche Orientierung betont wird. Die Analysen der von mir erhobenen Daten haben jedoch gezeigt, dass für den Umgang der Lehrer/innen mit Unterrichtsabbrüchen die persönliche Ebene von größerer Bedeutung ist als die fachliche. Ein psychologisches Konzept, das sowohl persönliche als auch fachliche Komponenten umfasst, ist das der *Wertschätzung*. Dieses bezieht sich auf die grundlegenden menschlichen Bedürfnisse nach Vertrauen, nach dem Gefühl, etwas wert und kompetent zu sein, nach Selbstwertschätzung sowie nach der Anerkennung anderer (vgl. Gerrig, 2015, S. 425 f.). Schulz von Thun (2015) definiert die Wertschätzung wie folgt:

„In dem, was der Sender sagt, bringt er zum Ausdruck, dass er den Empfänger als achtenswerte, vollwertige, gleichberechtigte Person ansieht und dass er ihm Wohlwollen entgegenbringt.“ (S. 187)

Basierend auf den gerade angeführten Definitionen, habe ich die Kernkategorien im Laufe des Forschungsprozesses in *Wertschätzungserhalt* bzw. *Wertschätzungsverlust* umbenannt. Beim zentralen Phänomen meiner Theorie, auf das sich die anderen ermittelten Kategorien beziehen, handelt es sich also nicht etwa um klavierspezifische oder unterrichtsbezogene Faktoren, sondern um ‚allgemein-menschliche‘ Aspekte. M. E. wäre es denkbar, dass ein Unterrichtsverhältnis bereits von Beginn an nicht von Wertschätzung geprägt ist – sowohl der *Erhalt* als auch der *Verlust* derselben wären hier dann nicht treffend. Allerdings gibt es in den von mir geführten Interviews keine Hinweise darauf. Um deutlich zu machen, dass es sich bei *Wertschätzungserhalt* bzw. *Wertschätzungsverlust* um die subjektive Wahrnehmung der befragten Klavierlehrer/innen handelt, nannte ich meine Kernkategorien schließlich *empfundener Wertschätzungserhalt* bzw. *empfundener Wertschätzungsverlust*. Abhängig davon, ob ein Abbruchfall mit einem *empfundener Wertschätzungserhalt* oder einem *empfundener Wertschätzungsverlust* einhergeht, gestaltet sich die Bewertung von Unterrichtsabbrüchen und damit der Umgang mit denselben.

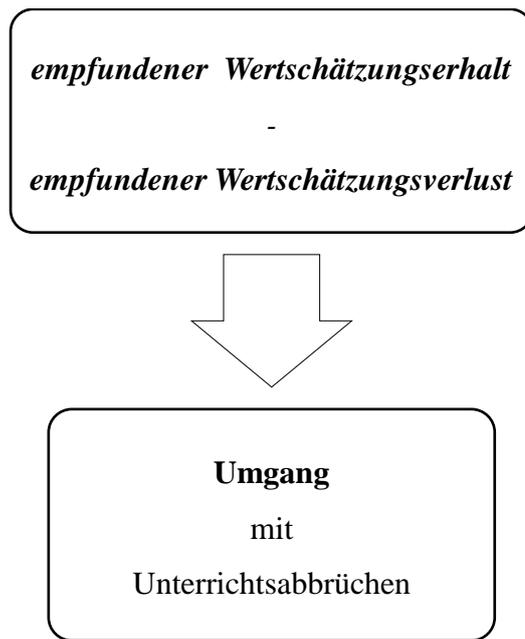


Abb. 17: Kernkategorien

Verschiedenen Autor/innen zufolge sollte die Anzahl der Kernkategorien so weit als möglich beschränkt werden (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 98 f.; Strübing, 2008, S. 22). Strübing (2008) konstatiert diesbezüglich:

„Auf eine präzise gestellte Untersuchungsfrage wird meist ein einziges zentrales Konzept die wesentliche Antwort liefern können. Genau dies ist das Ziel. In dem Moment, in dem sich mehrere Kernkategorien anzubieten scheinen, zeigt eine genauere Betrachtung oft, dass jedes dieser Konzepte auf eine jeweils etwas variierte Untersuchungsfrage antwortet.“ (S. 22)

Ich habe im Rahmen meiner Datenanalysen ebenfalls angestrebt, nur eine Kernkategorie zu identifizieren. Allerdings sind für die Beantwortung meiner Forschungsfrage zwei Phänomene gleichermaßen zentral und relevant. Da sich diese auf die konträre Wahrnehmung desselben Aspektes – dem der *Wertschätzung* – beziehen, stellen sie gewissermaßen zwei Seiten derselben Medaille dar.

Verständnis

All jene Abbruchfälle, die die Klavierlehrer/innen neutral oder positiv bewerten, gehen mit einem *empfundenen Wertschätzungserhalt* einher. Diesen Abbrüchen begegnen die Lehrenden mit *Verständnis*. Dieses beschreibt die Nachvollziehbarkeit von Abbruchentscheidungen aus der Perspektive der jeweiligen Schülerin bzw. des jeweiligen Schülers, und reicht damit über die subjektiven Perspektiven der Lehrenden mit all ihren Vorstellungen, Erwartungen, Bedürfnissen und Interessen hinaus. Vielmehr geht es darum, „die Rollen zu tauschen“ (IP 7). Wie ich noch erläutern werde, kann die Umgangsart *Verständnis* sowohl vor als auch nach einer Abmeldung vom Klavierunterricht relevant sein.

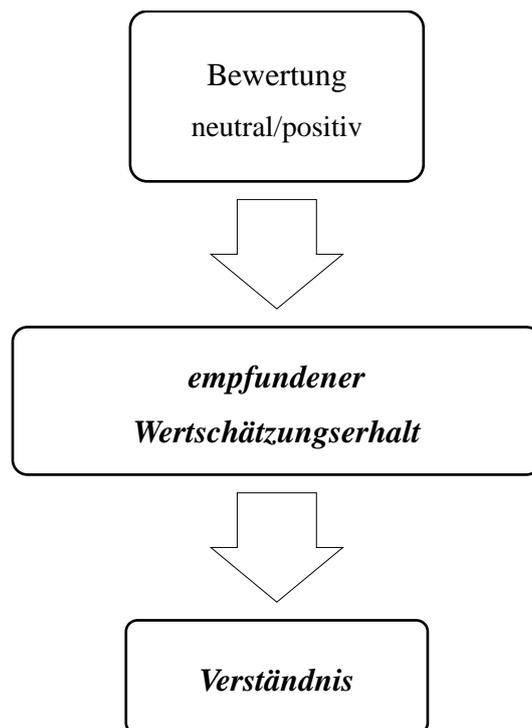


Abb. 18: *Verständnis* I

Abbruchentscheidungen werden von den Lehrkräften einerseits dann neutral oder positiv bewertet, wenn ihr *potenzielles Einwirken* auf die zugrunde liegenden Einflussfaktoren, also deren Zustandekommen, *gering* ist (*Zeitmangel aufgrund schulischer Anforderungen, organisatorische Gründe, Ziel erreicht*). Andererseits lassen sich auch im Kontext von Unterrichtsabbrüchen, die auf Einflussfaktoren mit *potenziell großem Einwirken* (*unterrichtsbezogene Gründe*) und *potenziell mittlerem Einwirken* (*Einfluss der Eltern, Zeitmangel aufgrund von Interessenverlagerung*) der Lehrer/innen basieren, Fälle von *empfundener Wertschätzungserhalt* feststellen.

Dass Abbrüche, denen *unterrichtsbezogene Gründe* und/oder der *Einfluss der Eltern* zugrunde liegen, mit einem *empfundener Wertschätzungserhalt* einhergehen, hängt wesentlich von dem primär auf allgemeinbildende Ziele gerichteten Fokus ab. Ausgehend von diesen Zielorientierungen sind die Klavierlehrkräfte daran interessiert, so viel wie möglich über die musikalischen und außermusikalischen Interessen von Lernenden sowie deren Lebensumstände zu erfahren, um den Unterricht möglichst schüler/innenorientiert anzulegen. Dementsprechend gestaltet sich das *unterrichtsbezogene Kommunikationsverhalten* aktiv, was bedeutet, dass die Klavierlehrer/innen von sich aus sowohl das Gespräch mit den Schüler/innen als auch mit den Eltern suchen. Die offene Kommunikation dient insbesondere dazu, die Ziele der Lernenden kennenzulernen, um sich auf diese einstellen zu können. Der wesentlichste Effekt des *aktiven unterrichtsbezogenen Kommunikationsverhaltens* ist jedoch die Klärung des Verhältnisses zwischen den Lehrer/innen und den Schüler/innen sowie ferner auch der Beziehung zwischen den Lehrer/innen und den Eltern. Im Kontext der mit *Verständnis* einhergehenden Fälle sind ausnahmslos Schilderungen zu positiv empfundene Beziehungen zu finden. Auf Basis von solch positiven Verhältnissen fällt auch das *abbruchbezogene Kommunikationsverhalten aktiv* aus. Die Lehrenden betrachten einen Abbruch als ein Ereignis im Lebenslauf von Schüler/innen, das die Lehrkräfte aus deren Perspektive nachvollziehen können. Weiterhin hat sich im Rahmen der betreffenden Abbruchfälle gezeigt, dass sich die Lehrenden stets weiterentwickeln wollen und die *abbruchbezogene Kommunikation* für sich selbst auch als Chance betrachten, etwas lernen zu können. Sowohl durch die *aktive unterrichtsbezogene Kommunikation* als auch durch die *aktive abbruchbezogene Kommunikation* haben die Lehrer/innen den Eindruck, die Gründe für einen Abbruch zu kennen, was zur Klärung eines Abbruchfalls führt. Dabei bleibt allerdings unklar, ob Schüler/innen, deren Lehrkräfte sich primär an allgemeinbildende Ziele orientieren,

weniger unzufrieden mit ihrem Unterricht sind oder ob die Kritik nicht kommuniziert wird. Entscheidend für die Wahrnehmung der Klavierlehrer/innen und somit für deren Umgang mit Abbrüchen ist das Verhältnis zu den Schüler/innen und den Eltern: Selbst wenn Lernende ihren Unterricht aufgrund von *unterrichtsbezogenen Gründen* abbrechen, wird dies von den Lehrkräften nicht negativ bewertet, solange die als positiv empfundene Beziehung bestehen bleibt.

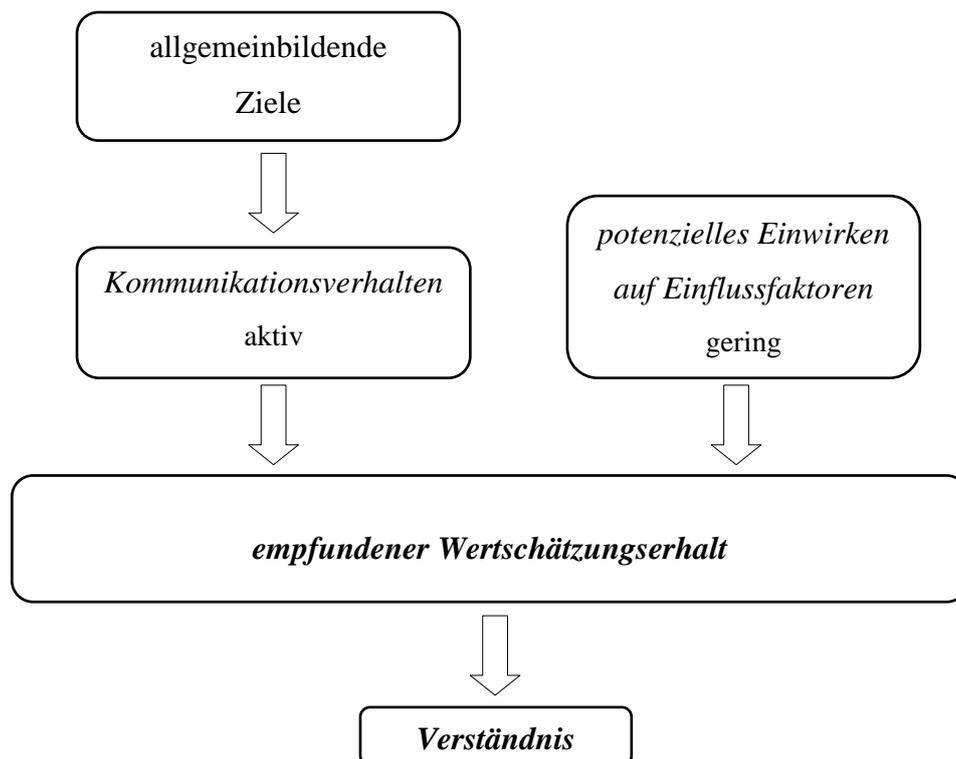


Abb. 19: *Verständnis II*

Externalisierung

Im Rahmen derjenigen Unterrichtsabbrüche, die die Klavierlehrkräfte negativ beurteilen, lässt sich ein *empfundener Wertschätzungsverlust* feststellen. Auf diese Abbruchentscheidungen reagieren die Lehrer/innen mit *Externalisierung*. Die *Externalisierung*, deren Funktion der Schutz des Selbst „vor Beeinträchtigungen und inneren Konflikten“ (Hahnzog, 2011, S. 8) ist, bezieht sich darauf, dass die Lehrer/innen eine potenzielle Mit-/Verantwortung für das Zustandekommen von Unterrichtsabbrüchen von sich weisen. Ebenso wie *Verständnis* kann sich – wie ich noch erörtern werde – auch die Umgangsart *Externalisierung* gleichermaßen auf die Zeit vor wie nach einem Unterrichtsabbruch beziehen.

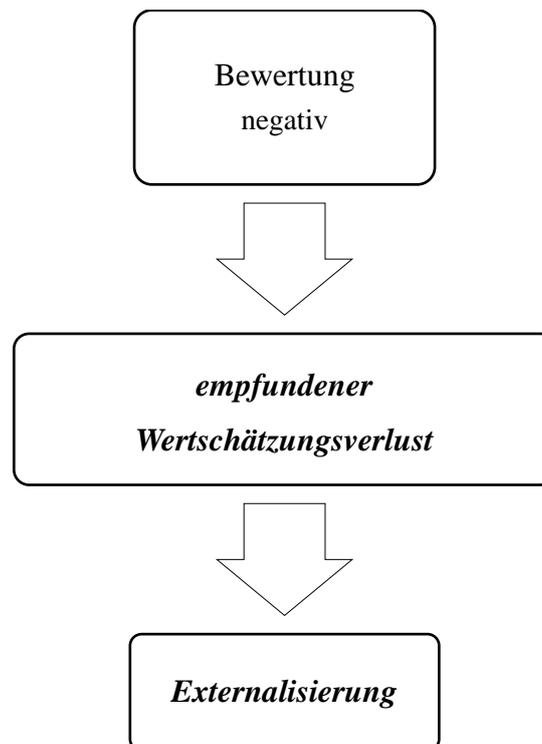


Abb. 20: *Externalisierung I*

Der Aspekt des *empfundenen Wertschätzungsverlusts* ist ausschließlich bei Einflussfaktoren relevant, auf die das *potenzielle Einwirken* der Lehrkräfte *groß (unterrichtsbezogene Gründe)* und *mittel (Einfluss der Eltern, Zeitmangel aufgrund von Interessenverlagerung)* ist. Infolge einer überwiegenden Konzentration auf fachliche Ziele fallen sowohl die *unterrichts-* als auch die *abbruchbezogene Kommunikation* eher *passiv* aus, und entsprechend beschränken sich auch die Lehrer-Schüler-Beziehungen stärker auf fachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten. In einigen Fällen werden diese Verhältnisse sogar als negativ empfunden.

Da die Lehrenden sich das Zustandekommen dieser Abbruchfälle kaum erklären können, stellen sie diesbezügliche Vermutungen an – es lassen vielfach Attribuierungseffekte feststellen. Im Kontext dieser Effekte machen die Lehrenden primär die Schüler/innen und die Eltern für das Zustandekommen eines Abbruchs verantwortlich. Dass Erfolg sich selbst zugeschrieben wird, während versucht wird, Misserfolg anders zu erklären, entspricht insofern dem Wesen der Attribution, als dass Menschen in der Regel dazu neigen, „selbstwertdienlich“ zu attribuieren (Gerrig, 2015, S. 648).

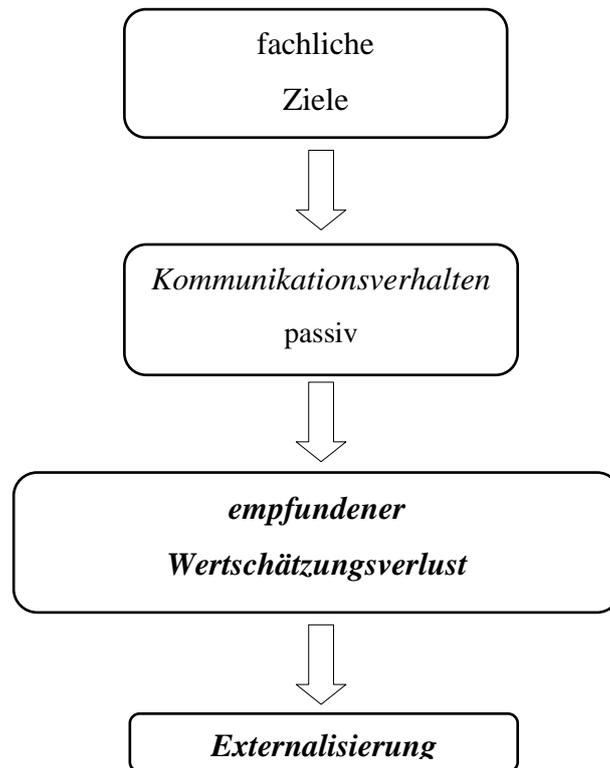


Abb. 21: *Externalisierung II*

Abbruch als Ereignis

Vor dem Hintergrund der Annahme, dass jedes Unterrichtsverhältnis von Anfang an als Abbruchprävention eingestuft werden kann, stellt die *schüler/innenorientierte Unterrichtsgestaltung* im Kontext eines als *Ereignis* wahrgenommenen Abbruchs eine Art des Umgangs mit Abbrüchen dar. Diese betrifft ausschließlich die Zeit vor einer Beendigung des Unterrichts. Die Strategien der *schüler/innenorientierten Unterrichtsgestaltung*, sind jene, die im Rahmen der Darstellungen zur Abbruchprävention erläutert wurden: *Integration der Eltern, zeitliche Flexibilität, Änderung der Partner/innenunterrichtskonstellation, Lehrer/innenwechsel, schüler/innenorientierte Repertoireauswahl, Aufgaben dosieren, Ensemblespiel fördern, Musikhören, Methodenvielfalt* sowie das *Erteilen von Übetipps*.

Die Strategien der *schüler/innenorientierten Unterrichtsgestaltung* werden hier implizit, d.h. nicht im Hinblick auf eine konkrete Abbruchentscheidung, angewendet. Da die Bewertung eines Abbruchfalls, der für die Klavierlehrer/innen ein *Ereignis* darstellt, erst nach einer Abmeldung stattfindet, sind auch die darauffolgenden kognitiven bzw. affektiven Reaktionen, hier konkret die Umgangsarten *Verständnis* und *Externalisierung*, nach einer solchen anzusiedeln.

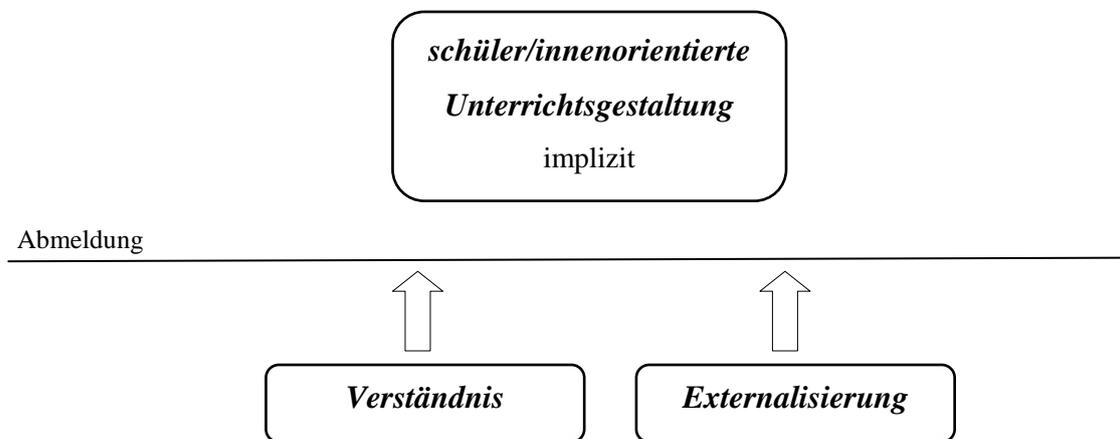


Abb. 22: *Abbruch als Ereignis* – Umgangsarten

Abbruch als Prozess

Im Kontext einer als *Prozess* wahrgenommenen Abbruchentscheidung bewerten die Lehrkräfte einen potenziellen Abbruch, sobald sie durch das Erkennen von Prädiktoren von diesem erfahren. Je nachdem, ob sie eine Abbruchentscheidung nachvollziehen können oder nicht, begegnen sie dieser mit *Verständnis* oder *Externalisierung*. Da die Abbruchbewertung hier während eines bestehenden Unterrichtsverhältnisses stattfindet, ist m. E. davon auszugehen, dass sich diese sowohl auf quantitativer als auch qualitativer Ebene auf die *explizite Abbruchprävention* in Form einer *schüler/innenorientierten Unterrichtsgestaltung* auswirkt. Wie bereits angeführt, bleibt jedoch unklar, wie sich eventuelle diesbezügliche Differenzen gestalten. Neben der Bewertung eines als *Prozess* erlebten Abbruchs vor einer Abmeldung vom Unterricht findet eine Beurteilung desselben weiterhin auch retrospektiv statt.

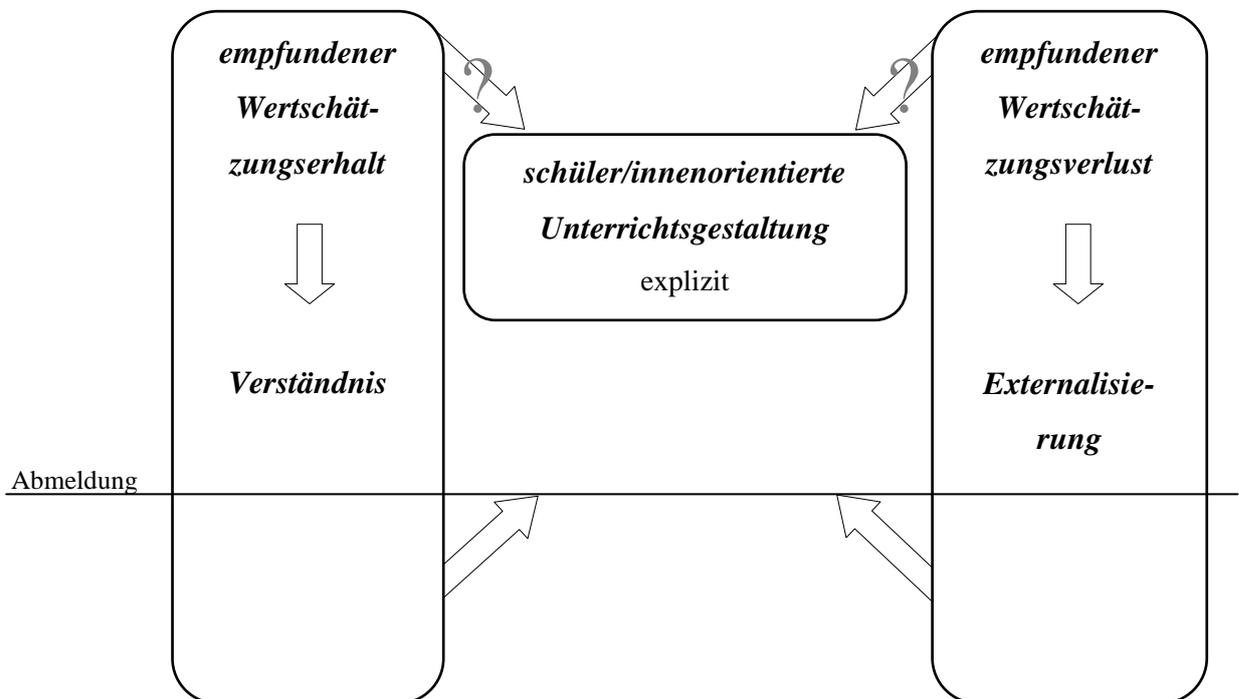


Abb. 23: *Abbruch als Prozess* – Umgangsarten

Am Ende der Theorieformulierung lässt sich Folgendes festhalten: Für den Umgang von Klavierlehrkräften mit Unterrichtsabbrüchen ist es nicht in erster Linie bedeutsam, ob Abbrüche stattfinden oder nicht. Entscheidend ist, ob ein Unterrichtsabbruch mit einem ‚Beziehungserhalt‘ oder einem ‚Beziehungsabbruch‘ einhergeht. Dies hängt wiederum v. a. davon ab, an welchen Zielsetzungen sich die Lehrenden im Rahmen ihres Unterrichts orientieren.

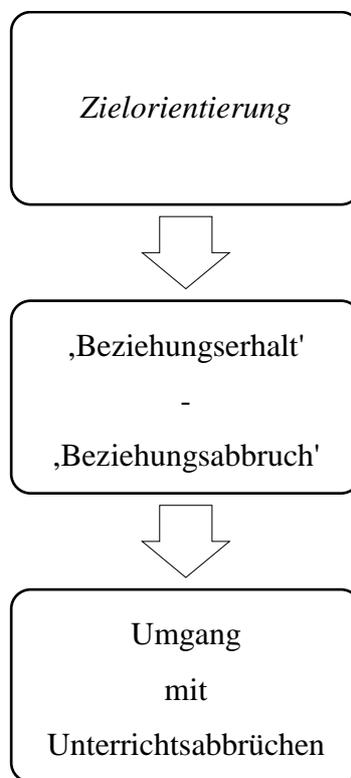


Abb. 24: Umgang von Klavierlehrkräften mit Unterrichtsabbrüchen

7 Schluss

7.1 Reichweite der Theorie

Wie bereits in der Einleitung thematisiert wurde, habe ich im Rahmen der vorliegenden Arbeit die Entwicklung einer bereichsbezogenen Theorie angestrebt. Das bedeutet, dass diese „in einem bestimmten situationalen Kontext angesiedelt“ ist (Strauss & Corbin, 1996, S. 146). Dementsprechend bezieht sich die von mir entwickelte Theorie auf den Umgang von in Österreich und Deutschland tätigen Klavierlehrkräften mit Unterrichtsabbrüchen. Die Reichweite der Theorie für diesen Bereich könnte insofern eine Einschränkung erfahren, als dass die von mir befragten Lehrenden allesamt angegeben haben, dass Abbrüche im Rahmen ihres Unterrichts keine bedeutende Rolle spielen würden. Die als gering empfundene Relevanz hängt nicht von der tatsächlichen Anzahl von Unterrichtsabbrüchen ab, sondern davon, ob die Lehrer/innen diese als problematisch oder unproblematisch erachten. Dementsprechend lässt sich festhalten, dass die von mir Befragten in der Regel mit – aus ihrer Sicht – unproblematischen Abbruchentscheidungen zu tun haben (vgl. 6.1). M. E. ist jedoch davon auszugehen, dass es auch Klavierlehrer/innen gibt, die einen größeren Teil der Unterrichtsabbrüche, mit denen sie sich konfrontiert sehen, als problematisch empfinden. Gestützt wird diese Annahme u.a. durch die bereits erwähnte Erzählung der Probandin IP 1 über eine Kollegin, die an meiner Studie nicht habe teilnehmen wollen, da Unterrichtsabbrüche für sie ein Problem darstellten (vgl. 5.5). Ob und inwiefern sich meine Theorie auf Klavierlehrkräfte anwenden lässt, die Abbrüche innerhalb ihres eigenen Unterrichts als Problem wahrnehmen, bedürfte weiterer Untersuchungen.

Wenngleich Strauss und Corbin (1996) davor warnen, von einem Phänomen, das im Rahmen eines spezifischen Kontexts untersucht wurde, auf unterschiedliche Situationstypen zu schließen (vgl. S. 146), lassen sich hinsichtlich der Anwendbarkeit meiner Theorie über den Bereich des Klavierunterrichts hinaus doch zumindest Vermutungen anstellen. Da es sich bei dem für den Umgang der Befragten mit Unterrichtsabbrüchen zentralen Phänomen der Wertschätzung weder um einen instrument- noch genrespezifischen Aspekt handelt, könnte meine Theorie möglicherweise auch auf Lehrkräfte, die andere Instrumente oder Gesang unterrichten, übertragen werden.

7.2 Diskussion der Ergebnisse

Nach der Darstellung der Ergebnisse meiner Studie im vorigen Kapitel werden nun einige theorierelevante Aspekte im Kontext der Fachdiskussion beleuchtet. Diese sind die *Abbruchdefinition*, die *Zielorientierungen der Lehrenden*, die *Bedeutung der Kommunikation*, die *Einflussfaktoren* sowie die *Strategien der Unterrichtsgestaltung*. Da hier keine klavierspezifischen Aspekte zum Tragen kommen, ist von Instrumentalunterricht die Rede. Ein Teil der wissenschaftlichen sowie insbesondere der didaktischen Literatur, auf die im Folgenden Bezug genommen wird, wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit bereits näher ausgeführt. Um Redundanzen zu vermeiden, verweise ich an den entsprechenden Stellen lediglich auf diese.

In Bezug auf die Ergebnisse meiner Studie lässt sich zunächst festhalten, dass diese keine nennenswerten Diskrepanzen zum Fachdiskurs aufweisen. Die Resultate erweitern diesen insofern, als dass sie sich auf die in der instrumentalpädagogischen Dropout-Forschung bisher nicht berücksichtigten Lehrendenpersönlichkeiten beziehen.

Ausgehend von den oben genannten Aspekten lassen sich Implikationen für den Bereich der Instrumentalpädagogik ableiten, die ebenfalls im Rahmen der nachfolgenden Ausführungen formuliert werden. Diese betreffen die wissenschaftliche, die didaktische und die institutionelle Ebene (Musikschulwerke, Musikschulen) auf der einen sowie insbesondere die instrumentalpädagogische Ausbildung²⁶ auf der anderen Seite. Es ist davon auszugehen, dass alle Instrumentallehrkräfte mit Unterrichtsabbrüchen zu tun haben, weshalb eine umfassende und differenzierte Auseinandersetzung mit der Abbruchthematik bereits innerhalb der Ausbildung empfehlenswert ist. Da sich die Bewertung von Sachverhalten maßgeblich auf das Verhalten auswirken kann (vgl. Gerrig, 2015, S. 665), könnte eine frühe Sensibilisierung für das Abbruchphänomen den Umgang von Lehrkräften mit Abbrüchen im Laufe ihres Berufslebens beeinflussen. Ziel ist hier eine Orientierung am Handeln der Lehrenden als ‚reflective practice‘, also im Sinne einer kontinuierlichen Reflexion der professionellen Tätigkeit. Diese umfasst einerseits die

²⁶ Eine Auseinandersetzung mit dem Abbruchphänomen und den mit diesem zusammenhängenden Aspekten wäre auch für bereits im Beruf stehende Lehrkräfte, möglicherweise im Rahmen von Weiterbildungsangeboten, wünschenswert. Angesichts der Tragweite der Thematik erscheint dies jedoch nicht ausreichend, weshalb sich die Ausführungen in diesem Abschnitt überwiegend auf den Bereich der instrumentalpädagogischen Ausbildung beziehen.

Reflexion von vorangegangenen Abbruchsituationen („reflection-on-action“). Andererseits geht es um die Entwicklung der Fähigkeit, das Handeln in einer gegenwärtigen Situation an diese anzupassen („reflection-in-action“) (vgl. Schon, 1983). Dies ist insofern von Bedeutung, als dass die Analysen innerhalb der vorliegenden Arbeit auf eine implizite Handlungslogik hinweisen, die sich zunächst auf das Unterrichtsgeschehen und in weiterer Folge auch auf den Umgang mit Unterrichtsabbrüchen bezieht. Da der Umgang mit Abbrüchen aus Komponenten resultiert, die das Unterrichtsgeschehen betreffen, beziehen sich die nachfolgenden Ausführungen primär auf den Bereich des Unterrichts.

Abbruchdefinition

Sowohl die wissenschaftlichen Befunde, die in der Einleitung dieser Arbeit erläutert wurden, als auch die Ergebnisse meiner Studie machen deutlich, dass sich das Abbruchphänomen durch eine enorme Komplexität auszeichnet. Insbesondere aufgrund der verschiedenen Abbrucharten (Abbruch des Unterrichts, Lehrer/innenwechsel, Instrumentenwechsel, Abbruch des Instrumentalspiels, Abbruch des aktiven Musizierens)²⁷ und der teilweise differierenden Zielsetzungen von Schüler/innen und Lehrer/innen, können Abbrüche nicht einheitlich und linear bewertet werden. Dementsprechend werden auch der Terminus *Abbruch* sowie eine reine Quantifizierung des Phänomens demselben nicht gerecht. Einerseits besteht die Notwendigkeit, Studierenden der Instrumentalpädagogik die Vielschichtigkeit des Abbruchphänomens zu vermitteln. Andererseits gilt es, sowohl im Kontext von empirischer Forschung als auch im Rahmen von Auseinandersetzungen mit der Abbruchthematik auf didaktischer Ebene eindeutig zu klären, welche Abbruchdefinition jeweils zugrunde liegt, und wie sich die entsprechenden Werturteile gestalten bzw. gestalten könnten. Eine differenzierte Auffassung des Abbruchphänomens könnte weiterhin auch eine Grundlage für die Kommunikation und den Umgang von Musikschulwerken mit Vertreter/innen der Kulturpolitik sowie auch der einzelnen Lehrenden sein.

²⁷ Sowohl in Kapitel 1 als auch in Abschnitt 2.3 wurde deutlich gemacht, dass der Abbruch des musikalischen Lernens kaum nachgewiesen werden kann. Dementsprechend wird dieser hier nicht angeführt.

Zielorientierungen der Lehrenden

Meine Theorie zeigt, dass die *Zielorientierungen der Lehrenden* für den Umgang mit Unterrichtsabbrüchen insofern von Bedeutung sind, als dass diese die Unterrichtsgestaltung wesentlich beeinflussen (vgl. dazu auch Losert, 2015, S. 228; Ardila-Mantilla, 2013, S. 127 f.). Als relevantes Moment der Unterrichtsgestaltung hat sich der von der jeweiligen Zielorientierung abhängige Grad der kommunikativen Aktivität erwiesen. Dieser entscheidet in seiner Funktion als beziehungsgestaltendem Medium (vgl. 4.3) wiederum darüber, ob ein Unterrichtsabbruch mit einem *empfundenen Wertschätzungserhalt* („Beziehungserhalt“) oder einem *empfundenen Wertschätzungsverlust* („Beziehungsabbruch“) einhergeht.

Ausgehend von den gerade angeführten Interdependenzen ist es äußerst bedeutsam, dass sich (zukünftige) Instrumentalpädagog/innen auf vielschichtige Weise mit den Zielen von Unterricht auseinandersetzen. Eine solche Auseinandersetzung umfasst idealerweise einerseits eine Beschäftigung mit den von verschiedenen Autor/innen formulierten und diskutierten Zieldifferenzierungen (vgl. 4). Andererseits erscheint insbesondere die Reflexion subjektiver Zielsetzungen im Kontext der eigenen Lernbiographie unerlässlich – Instrumentallehrkräfte sollten sich ihrer eigenen ‚communities of practice‘ bewusst sein (vgl. Ardila-Mantilla, 2012). Dass die Zielorientierungen von Lehrkräften mit deren unterrichtlichem Handeln zusammenhängt, geht auch aus den von mir geführten Interviews hervor: Wie an verschiedenen Stellen in Kapitel 6 gezeigt wurde, haben die Proband/innen vielfach autobiographische Bezüge hergestellt, um ihr Denken und Verhalten zu erklären.

Insbesondere weil meine Proband/innen teilweise Aspekte genannt haben, die in direktem Zusammenhang mit den allgemeinbildenden und/oder fachlichen Zielen von Unterricht stehen (z. B. die Persönlichkeitsbildung), war die Anwendung dieser Zieldifferenzierung im Rahmen meiner Studie sinnvoll. Dass diese Unterscheidung aufgrund der nahezu unmöglichen eindeutigen Zuordnung von Zielen zur allgemeinbildenden oder fachlichen Dimension Probleme birgt, wurde ebenfalls dargelegt (vgl. 4.1). Da sich jene Schwierigkeiten im Kontext einer individuellen Zielreflexion fortsetzen dürften, könnte hier m. E. die Verwendung des von Losert (2015) ausgeführten Modells zu den pädagogischen Grundüberzeugungen hilfreich sein: Dieses fokussiert einerseits deutlich das

subjektive Moment und erfordert andererseits keine eindeutige Zuweisung der eigenen Grundüberzeugungen zu bestimmten Polen. Vielmehr wird hier davon ausgegangen, dass die pädagogischen Grundvorstellungen Lehrender in einem Bereich auf dem Kontinuum zwischen zwei Aspekten (z. B. Spaß – Leistung) zu verorten sind (vgl. Losert, 2015, S. 229 f.).

Die Beschäftigung mit den eigenen Zielsetzungen bzw. pädagogischen Grundüberzeugungen ist in erster Linie reflexiver Natur, wobei ein „Bewusstmachen dieser Vorgänge neue Handlungsoptionen generieren“ kann (ebd., 2015, S. 227 f.). Im Rahmen der diesbezüglichen Reflexionen sollten sich Lehrende sowohl die Möglichkeiten als auch die Grenzen des eigenen Handelns bewusst machen. Idealerweise könnten diese den Lernenden sowie deren Eltern zu Beginn eines Unterrichtsverhältnisses mitgeteilt werden, um die Lehr- und Lernziele zu einem frühen Zeitpunkt zu klären und in Hinblick auf den weiteren Unterrichtsverlauf auszuloten. Da die Zielorientierungen bzw. pädagogischen Grundüberzeugungen jegliches Handeln im Unterricht beeinflussen, sind die weiteren Aspekte, die nun ausgeführt werden, als deren Konsequenz zu betrachten. Diese werden zwar einzeln beleuchtet, allerdings soll der (zwangsläufig) lineare Aufbau des Textes nicht als hierarchische Anordnung verstanden werden.

Bedeutung der Kommunikation

Ebenso wie im Fachdiskurs, herrscht auch bei den von mir befragten Lehrkräften Einigkeit darüber, dass eine als positiv empfundene Lehrer-Schüler-Beziehung die wesentliche Voraussetzung für erfolgreichen Instrumentalunterricht bildet (vgl. 4.2). Dabei sei nochmals hervorgehoben, dass ein als positiv erachtetes Verhältnis für die Lehrenden gleichermaßen von Bedeutung ist wie für die Lernenden (vgl. 4.2). Wie meine Ergebnisse zeigen, spielt für die von mir befragten Klavierlehrkräfte weiterhin auch das Verhältnis zu den Eltern eine große Rolle für einen positiven Unterrichtsverlauf – eine Einschätzung, die ihre Entsprechung in etlichen instrumentalpädagogischen Publikationen findet (vgl. 4.2). Einerseits haben Eltern Erwartungen hinsichtlich der musikalischen Entwicklung und dementsprechend sowohl bezüglich des Verhaltens ihrer Kinder sowie der Unterrichtsgestaltung. Andererseits sind mit dem Besuch von Instrumentalunterricht auch Erwartungen an die Eltern, wie etwa die Betreuung des häuslichen Übens, verbunden.

Dass beide Verhältnisse – das zu den Schüler/innen und jenes zu den Eltern – nicht nur für die Gestaltung des Unterrichts, sondern in weiterer Folge auch für den Umgang mit Abbrüchen desselben relevant sind, verdeutlicht das zentrale Phänomen meiner Theorie, der Aspekt der *Wertschätzung*. Dieser umfasst gleichermaßen persönliche wie fachliche Komponenten, wobei sich die persönliche Ebene für den Umgang der Klavierlehrkräfte mit Unterrichtsabbrüchen als relevanter herausgestellt hat als die fachliche. Eine Trennung zwischen einem ‚privaten Ich‘ und einem ‚professionellen Ich‘ ist sowohl im Rahmen des Unterrichts als auch im Kontext eines Abbruchs kaum möglich. So zieht ein als positiv erachtetes Verhältnis zu Schüler/innen das Gefühl des *Wertschätzungserhalts* nach sich, während die Wahrnehmung eines *Wertschätzungsverlusts* auf einer als nicht ideal beurteilten Lehrer-Schüler-Beziehung basiert. Die enge Verbindung von persönlichen und professionellen Aspekten im Instrumentallehrer/innenberuf wird u.a. auch von Mahlert (2013) beschrieben:

„Bei den meisten Lehrenden vermengen sich Berufliches und Privates. Die Liebe zur Musik und das intensive musikpädagogische Engagement sind nicht einseitig der Berufssphäre zuzuordnen, sondern gehören unlösbar zur gesamten Persönlichkeit der Lehrkräfte.“ (S. 5)

Die in Abschnitt 4.2 erläuterte Bedeutung der Kommunikation für die Beziehungsbildung, spiegelt sich in meinen Ergebnissen eindeutig wider: In den Fällen, in denen die Proband/innen die Beziehung zu den Lernenden sowie ferner auch jene zu den Eltern als positiv erachten, lässt sich *empfundener Wertschätzungserhalt* feststellen. Auf Basis meiner Daten können weder hinsichtlich des Ausmaßes der Kommunikation noch bezüglich nonverbaler Aspekte wie etwa der Körpersprache Aussagen getroffen werden. Einige Schilderungen meiner Proband/innen zum Schüler/innenverhalten im Kontext von Abbruchsituationen lassen sich jedoch dem für die Beziehungsgestaltung relevanten Bereich der nonverbalen Kommunikation zuordnen. So erzählt beispielsweise IP 6 von einer Schülerin, die ihr nach der Abmeldung ein Geschenk übermitteln ließ. Dieses Geschenk ist eine „persönliche Stellungnahme“ (Watzlawick et al., 2011, S. 61), die darauf schließen lässt, dass die Lernende die Beziehung zur Lehrerin – über die Abmeldung vom Unterricht hinaus – als positiv bewertet. Im Kontext dieses Abbruchfalls lässt sich bei der Probandin das Gefühl des *Wertschätzungserhalts* feststellen. Demgegenüber berichtet beispielsweise IP 4 von Schüler/innen, von denen sie nach der Beendigung des

Unterrichtsverhältnisses nicht mehr begrüßt wurde. Dieses nonverbale Verhalten wird als negative Definition der entsprechenden Verhältnisse verstanden und geht daher mit einem *empfundene Wertschätzungsverlust* ein.

Gleichwohl die Kommunikation zwischen den Lehrkräften und den Schüler/innen im Unterrichtsalltag im Vordergrund steht, muss auch die Relevanz der Lehrenden-Eltern-Kommunikation deutlich gemacht werden. Aus den vielfältigen Wechselwirkungen zwischen Eltern, Schüler/innen und Lehrenden resultiert die folgende Forderung von Mahlert (2005):

„Elternarbeit muss sein.“ (S. 22)

Vor dem Hintergrund der Relevanz von Kommunikation als beziehungsbildendem Medium, sollten Studierende mit ebendieser vertraut gemacht werden. Idealerweise können einerseits die drei von Schulz von Thun (2015) ausgeführten Ansatzpunkte zur Verbesserung zwischenmenschlicher Kommunikation bewusst in Lehrveranstaltungen integriert werden (vgl. 4.3). Allerdings stünde hier aller Wahrscheinlichkeit nach der *Ansatz am Individuum*, die Schulung der einzelnen Persönlichkeit, im Vordergrund. Der *Ansatz an der Art des Miteinanders* dürfte in die Arbeit mit Studierenden insofern schwierig zu integrieren sein, als dass die Beobachtung ‚realer‘ Gruppenprozesse im Rahmen der Ausbildung vermutlich kaum gegeben ist. Der *Ansatz an den institutionellen/gesellschaftlichen Bedingungen*, der die Veränderung kommunikativer Prozesse z. B. im Arbeitsumfeld umfasst, nimmt die Institution Musikschule in die Verantwortung. Wenn gleich der Aufbau einer funktionierenden Beziehungen zu Schüler/innen sowie zu deren Eltern maßgeblich in den Händen der Lehrkräfte liegt, erscheint eine institutionell organisierte Elternarbeit, etwa in Form von Elternabenden an Musikschulen, sinnvoll. Zugunsten eines persönlichen Beziehungsaufbaus zwischen Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern, könnte sich die Institution Musikschule der Klärung von Rahmenbedingungen und organisatorischen Aspekten von Instrumentalunterricht annehmen. Damit wird der Unterricht weiterhin in den Kontext einer bestehenden Kultur des Lernens gestellt, die davon ausgeht, dass erfolgreicher Unterricht weder auf einen ‚richtigen‘ Umgang mit Musik noch auf die Interessen der Schüler/innen oder die Expertise der Lehrer/innen beschränkt bleibt (vgl. Godau, 2015).

Einflussfaktoren

Wie die Darstellungen in den Abschnitten 2.2 und 6.4 zeigen, entsprechen die von meinen Proband/innen als relevant erachteten Einflussfaktoren im Wesentlichen denen, die im Rahmen anderer Studien ermittelt worden sind. Die Differenzen hinsichtlich der *motivationalen Gründe* sowie der *unterrichtsbezogenen Gründe* wurden bereits diskutiert (vgl. 2). Ausgehend von der Relevanz, die dem Faktor *unterrichtsbezogene Gründe* sowohl im Fachdiskurs als auch von meinen Interviewpartner/innen beigemessen wird, sollte (angehenden) Instrumentallehrkräften bewusst gemacht werden, dass ihr eigenes Handeln immer auch in Zusammenhang mit dem Zustandekommen von Abbrüchen stehen kann. Die Vermittlung einer ganzen Bandbreite an Strategien zur Unterrichtsgestaltung sowie auch der Reflexion methodischer Routinen wird damit unausweichlich. Möglicherweise könnten entsprechende Ansatzpunkte auch in Musikschul-Curricula integriert werden, denn die Professionalisierung von Lehrenden betrifft nicht nur die Individuen, sondern auch die Kontexte, in denen diese agieren.

Strategien der Unterrichtsgestaltung

Wie im Kontext der Ausführungen zur Abbruchprävention deutlich gemacht wurde, verfügen die Proband/innen über eine ganze Reihe an Strategien, um einem Abbruch entgegenzuwirken. Vor dem Hintergrund, dass es sich bei der *impliziten Abbruchprävention* um das ‚normale‘ Unterrichtsgeschehen handelt, sind die ermittelten Präventionsstrategien gleichermaßen als Strategien der Gestaltung des Unterrichts sowie der Gestaltung unterrichtsbezogener Rahmenbedingungen zu verstehen. Als besonders bedeutend hat sich in den Interviews der Aspekt der *schüler/innenorientierten Reper-toireauswahl* herausgestellt. Dessen Bedeutung gilt auch im Fachdiskurs als unbestritten (vgl. Spychiger, 2006, S. 45; Rübke, 2010, S. 6). Rübke (2010) konstatiert diesbezüglich:

„[...] the centre of the world are the human rights and not the demands of musical Gods and their holy texts.“ (S. 6)

Der Großteil der Schilderungen meiner Interviewpartner/innen bezieht sich auf die Auswahl der Stücke. Auf verschiedene methodische Zugänge, um den Schüler/innen bestimmte Werke zu vermitteln, wurde hingegen kaum eingegangen. Vor dem Hintergrund der Priorität des ‚Wie‘ gegenüber dem ‚Was‘ (vgl. Ernst, 2008, S. 66), sollte diesem festgestellten Desiderat zukünftig mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden, indem sowohl das Kennenlernen von Vermittlungsmethoden als auch deren Anwendung in der instrumentalpädagogischen Ausbildung einen großen Platz einnimmt.

Ob die gerade erläuterten Aspekte zu einer Minimierung der Zahl von Unterrichtsabbrüchen beitragen können, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Zudem sei vor dem Hintergrund der Vielfalt an Einflussfaktoren sowie der musikalischen Ziele der Lernenden nochmals darauf hingewiesen, dass nicht jeder Abbruch verhindert werden muss oder soll – vielmehr geht es einerseits darum, den Bedürfnissen und Interessen der Schüler/innen bis zum Zeitpunkt einer Abmeldung so gut als möglich gerecht zu werden. Andererseits ist es wichtig, dass sich ein Unterrichtsverhältnis auch aus Sicht der Lehrenden positiv gestaltet. Durch die Auseinandersetzung mit den angeführten Aspekten könnte der Umgang der Lehrkräfte dahingehend verändert werden, dass Abbruchfälle häufiger mit einem *empfundener Wertschätzungserhalt* als mit einem *empfundener Wertschätzungsverlust* einhergehen. Die Grundlage dafür bildet vermutlich „das ungebrochene Verhältnis zu sich selbst und seinen Antrieben und ein positives Selbstkonzept“ (Röbke, 2004, S. 21). Das persönliche pädagogische Selbstkonzept von Lehrer/innen wandelt und entwickelt sich abhängig von den sozialen Bezügen im Beruf, zu denen neben der gesellschaftlichen Anerkennung und dem institutionellen Rückhalt die zwischenmenschlichen Beziehungen zählen, über das ganze Leben hinweg (vgl. Spychiger, 2006, S. 45; Schulz von Thun, 2015, S. 181). Und wie bereits im Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit thematisiert wurde, trägt ein positives Selbstkonzept wesentlich zur Berufszufriedenheit von Lehrer/innen bei, die sich letztlich auf alle am Unterricht Beteiligten auswirkt (vgl. Bäuerle-Uhlig, 2003, S. 205; Mahlert, 2013a, S. 2 f.).

7.3 Ausblick

Die vorliegende Studie gibt einerseits Aufschluss über einen Bereich, der in der instrumentalpädagogischen Forschung bisher nicht berücksichtigt wurde, andererseits liefert diese einige Ansatzpunkte für weitere empirische Forschung. So wäre es erstens interessant, zu untersuchen, ob sich die von mir entwickelte Theorie möglicherweise auch auf andere Instrumentengruppen bzw. den Gesangunterricht übertragen lässt. Zweitens könnte eine Untersuchung, die sich Lehrkräften widmet, die Unterrichtsabbrüche – im Gegensatz zu den von mir Befragten – als problematisch erachten, die vorliegenden Befunde ergänzen. Die Gewinnung von Proband/innen dürfte sich hier jedoch eher schwierig gestalten. Drittens wäre es nicht nur im Sinne der Abbruch-, sondern insbesondere auch der Unterrichtsforschung wünschenswert, zu beleuchten, ob und wie sich die Unterrichtsgestaltung in Abhängigkeit der Bewertung eines Lehrer-Schüler-Verhältnisses unterscheidet.

Da das Thema *Unterrichtsabbruch* sowohl an Musikschulen als auch bei privaten Lehrkräften ein stets aktuelles ist, sind weitere Untersuchungen in diesem Bereich m. E. von großer Relevanz.

Literaturverzeichnis

Abel-Struth, S. (1985). *Grundriß der Musikpädagogik*. Mainz u.a.: Schott.

Altenmüller, E. (2007). Macht Musik schlau? Zu den neuronalen Auswirkungen musikalischen Lernens im Kindes- und Jugendalter. *Musikphysiologie und Musikmedizin*, 14(2 & 3), 40-50. Verfügbar unter: http://www.immm.hmtm-hannover.de/fileadmin/www.immm/Publikationen/Altenmueller_Intelligenz_MM2007.pdf [04.06.2016].

Amt der Steiermärkischen Landesregierung, Fachabteilung 6E, Elementare und musikalische Bildung (Hrsg.). (2012). *Bericht für die Schuljahre 2010/2011 und 2011/2012*. Verfügbar unter: http://www.ms-steiermark.at/organisation/dokumente/MSSTMK_Jahresbericht_20102011_20112012.pdf [04.06.2016].

Amt der Tiroler Landesregierung, Abteilung Bildung – Musikschulen (Hrsg.). (2015). *Statistisches Jahrbuch der Tiroler Landesmusikschulen: Schuljahr 2014/2015*. Verfügbar unter: http://www.tmsw.at/uploads/media/tmsw_jahrbuch_2015_01.pdf [03.06.2016].

Ardila-Mantilla, N. (2010). Was macht eigentlich ein Berufsmusiker? Instrumentalpädagogik als Beruf. Tendenzen und neue Herausforderungen. *Üben & Musizieren*, 6(2010), 24-29.

Ardila-Mantilla, N. (2012). *Musiklernwelten erkennen und gestalten. Eine qualitative Studie über Musikschularbeit in Österreich* (Unveröffentlichte Dissertation). Universität für Musik und darstellende Kunst Wien.

Ardila-Mantilla, N. (2013). Musikschularbeit in Österreich: Praktiken und Zielvorstellungen: Eine qualitative Studie. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (= Musikpädagogische Forschung, Band 34; S. 117-S. 133). Münster u.a.: Waxmann.

- Asmus, E. (1986). Student Beliefs About the Causes of Success and Failure in Music. A Study of Achievement Motivation. *Journal of Research in Music Education*, 34(4), 262-278.
- Austin, J. & Vispoel, W. (1998). How American Adolescents Interpret Success and Failure in Classroom Music. Relationships Among Attributional Beliefs, Self-Concept and Achievement. *Psychology of Music*, 26, 26-45.
- Bastian, H. G. (1991). *Jugend am Instrument: Eine Repräsentativstudie*. Mainz: Schott.
- Bäuerle-Uhlig, D. (2003). *Professionalisierung in der Instrumentalpädagogik* (= Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der Blauen Eule, Band 59). Essen: Die Blaue Eule.
- Breuer F. (2010). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brüsemeister, T. (2008). *Qualitative Forschung: Ein Überblick* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Burgenländisches Musikschulwerk (2012). *Schülerzahlen Schuljahr 2015/16*. Verfügbar unter: http://www.musikschulwerk-bgld.at/fileadmin/user_upload/PDF/statistik/Schuelerzahlen_nach_Instrumenten_Schuljahr_2015-16_01.pdf [03.06.2016].
- Busch, T., Dücker, J. & Kranefeld, U. (2012). JeKi-Unterricht – Nein danke? Eine Analyse der Entscheidung für oder gegen die Teilnahme am Programm „Jedem Kind ein Instrument“ in Nordrhein-Westfalen. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln: Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (= Musikpädagogische Forschung, Band 33; S. 213-232). Essen: Die Blaue Eule.

- Busch, T. & Kranefeld, U. (2013). Selbstüberzeugung und Programmteilnahme. Wie entwickelt sich das musikalische Selbstkonzept im Programm „Jedem Kind sein Instrument“. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 4(2). Verfügbar unter: [http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=viewFile&path\[\]=93&path\[\]=247](http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=viewFile&path[]=93&path[]=247) [03.07.2015].
- Creech, A. (2010). Learning a musical instrument: The influence of interpersonal interaction on outcomes for school-aged pupils. *Music Education Research*, 12(1),13-32.
- Dartsch, M. (2012). *Außerschulische Musikerziehung*. Verfügbar unter: http://www.miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/01_Bildung_Ausbildung/dartsch.pdf [04.06.2016].
- Davidson, J.W., Howe, M.J.A. & Sloboda, J.A. (1996).The Role of Parents and Teachers in the Success and Failure of Instrumental Learners. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 1996(127), 40-44.
- Deutscher Bundestag (Hrsg.). (2007). *Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“*. Verfügbar unter: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/070/1607000.pdf> [01.07.2016].
- Doerne, A. (2010). *Umfassend musizieren: Grundlagen einer Integralen Instrumentalpädagogik*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Duden (2016). Artikel *Dropout*. Verfügbar unter: <http://www.duden.de/node/713932/revisions/1204802/view>, 28.06.2016.
- Duden (2016a). Artikel *Abbruch*. Verfügbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Abbruch> [28.06.2016].

- Edler, A. (2007). *Geschichte der Klavier- und Orgelmusik* (2. Band). Laaber: Laaber.
- Edler, A. (2007). *Geschichte der Klavier- und Orgelmusik* (3. Band). Laaber: Laaber.
- Ehrenforth, K. H. (2005). *Geschichte der musikalischen Bildung: Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen*. Mainz u.a.: Schott.
- Ernst, A. (2006). *Die zukunftsfähige Musikschule: Eine Einführung in die Musikpädagogik für Musikschullehrkräfte* (=Wege – Musikpädagogische Schriftenreihe, Band 19). Aarau: Musik Verlag Nepomuk.
- Ernst, A. (2008). *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht: Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis*. Mainz u.a.: Schott.
- Flick, U., Kardoff, E. von & Steinke, I. (2009). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (7. Auflage, S. 13-29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, U. (2009). Konstruktivismus. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (7. Auflage, S. 150-164). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Frey-Samlowski, R. (2011). Doppeltes Jubiläum in der Klaviermethodik. 80 Jahre Werner Müller-Bech und 25 Jahre Saarbrücker Gesprächskreis. *NMZ – Neue Musikzeitung*, 2011(12), o. S. Verfügbar unter: <http://www.nmz.de/artikel/doppeltes-jubilaeum-in-der-klaviermethodik> [20.06.2016].
- Gande, A. (2015). *Relevanz Allgemeiner Bildungsziele im steirischen Musikschulalltag* (Unveröffentlichte Masterarbeit). Kunstuniversität Graz.

- Gellrich, M. (1990). Die Disziplinierung des Körpers: Anmerkungen zum Klavierunterricht in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In W. Pütz (Hrsg.), *Musik und Körper* (= Musikpädagogische Forschung, Band 11; S. 107-138). Essen: Die Blaue Eule.
- Gerrig, R. J. (2015). *Psychologie* (20. Auflage). Hallbergmoos: Pearson Deutschland GmbH.
- Glaser, B. & Strauss, A. (2010). *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung* (3. Auflage). Bern: Huber.
- Godau, M. (2015). Der Kontext ist die Methode. Gruppenprozesse und informelle Lernmethoden beim Musizieren von Popmusik im Unterricht. In M. Ahlers (Hrsg.), *Popmusik-Vermittlung: Zwischen, Schule, Universität und Beruf* (= Theorie und Praxis der Musikvermittlung, Band 14; S. 203-220). Berlin: LIT Verlag.
- Grimmer, F. (1991). *Wege und Umwege zur Musik: Klavierausbildung und Lebensgeschichte*. Kassel u.a.: Bärenreiter.
- Grossmann, L. (1996). Klavierspiel. In L. Finscher (Hrsg.), *Die Musik in Geschichte und Gegenwart* (2. Auflage; Sachteil, Band 5; Sp. 418-440). Kassel u.a.: Bärenreiter.
- Gutzeit, R. von (2011). Musikschule – Bildung mit großer Zukunft. Vom elementaren Musizieren zum Weltverständnis. Der weite Horizont der Musikschularbeit. *Üben & Musizieren*, 2011(4), 6-10.
- Hahnzog, S. (2011). *Ausgewählte Aspekte der Sozialpsychologie: Einstellungen*. Verfügbar unter: http://www.hahnzog.de/organisationsberatung/wp-content/uploads/2014/03/hahnzog-organisationsberatung_Sozialpsychologie-Einstellungen.pdf [04.06.2016].
- Hallam, S. (1998). The Predictors of Achievement and Dropout in Instrumental Tuition. *Psychology of Music*, 1998(26), 116-132.

- Hammel, L. (2011). *Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen: Eine Grounded-Theory-Studie* (= Theorie und Praxis der Musikvermittlung, Band 10). Münster: LIT Verlag. Verfügbar unter: <file:///C:/Users/Vanessa/AppData/Local/Temp/DissHammelSelbstkonzepte.pdf> [04.06.2016].
- Heckhausen, J. & H. (2006). *Motivation und Handeln* (3. Auflage). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Helfferich, C. (2009). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Henkel, H. (1996). Klavier. In L. Finscher (Hrsg.), *Die Musik in Geschichte und Gegenwart* (2. Auflage; Sachteil, Band 5; Sp. 283-313). Kassel u.a.: Bärenreiter.
- Herold, A. (2007). *Lust und Frust beim Instrumentalspiel: Umbrüche und Abbrüche im musikalischen Werdegang*. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg.
- Hopf, C. (2009). Qualitative Interviews. Ein Überblick. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (7. Auflage; S. 349-360). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Hurley, C. G. (1995). Student motivations for beginning and continuing/discontinuing string music instruction. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 6(1), 44-55.
- Jünger, W., Merkel, R. & Rectanus, H. (1994). Faktoren des Scheiterns. Über den Abbruch der Instrumentalausbildung an Musikschulen. *Üben & Musizieren*, 1994(4), 3-9.
- Kaiser, H. J. & Nolte, E. (1989). *Musikdidaktik: Sachverhalte – Argumente – Begründungen: Ein Lese- und Arbeitsbuch*. Mainz u.a.: Schott.

- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kleinen, G. (2008). Musikalische Sozialisation. In H. Bruhn, R. Kopiez, A. Lehmann & R. Oerter (Hrsg.), *Musikpsychologie: Das neue Handbuch* (2. Auflage; S. 37-66). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Klinedinst, R.E. (1991). Predicting Performance Achievement and Retention of Fifth-Grade Instrumental Students. *Journal of Research in Music Education*, 39(3), 225-238.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2016). *Sekundarstufe II/Gymnasiale Oberstufe und Abitur*, o.S. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/Bildungswege-und-abschluesse/sekundarstufe-ii-gymnasiale-oberstufe-und-abitur.html> [15.06.2016].
- Kolland, F. (2002). *Studienabbruch: Zwischen Kontinuität und Krise: Eine empirische Studie an Österreichs Universitäten*. Wien: Braumüller.
- KOMU – Konferenz der österreichischen Musikschulwerke. (2016). *Lehrplan für Musikschulen: Fachspezifischer Teil Klavier mit JPR-Klavier*. Verfügbar unter: http://www.komu.at/lehrplan/komu_lehrplan_klavier.pdf [26.06.2016].
- KOMU – Konferenz der österreichischen Musikschulwerke. (2016a). *Lehrplan: Allgemeiner pädagogisch-didaktisch-psychologischer Teil*. Verfügbar unter: <http://www.komu.at/lehrplan/allgemeinerteil.asp> [26.06.2016].
- Kowal, S. & O`Connell, D. C. (2009). Zur Transkription von Gesprächen. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (7. Auflage; S. 437-447). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

- Kröger, C. (1987). *Zur Drop-out-Problematik im Jugendleistungssport: Eine Längsschnittuntersuchung in der Sportart Volleyball* (= Beiträge zur Sportwissenschaft, Band 6). Frankfurt am Main: Verlag Harri Deutsch.
- Kruse-Weber, S. (2004). Reformansätze der Klavierpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. In B. Hofmann (Hrsg.), *Was heißt methodisches Arbeiten in der Musikpädagogik?* (= Musikpädagogische Forschung, Band 25; S. 119-146). Essen: Die Blaue Eule.
- Kruse-Weber, S. (2012). Strategien zur Berufszufriedenheit. Orientierung im Dschungel der (Kern-)Kompetenzen. *Üben & Musizieren*, 2012(4), 6-10.
- Kruse-Weber, S. (2015). Zusammenspiel von Polaritäten in der Instrumentalpädagogik: Ein Plädoyer für die Individualisierung durch Vielfalt und Offenheit. In B. Borovnjak & S. Kruse-Weber (Hrsg.), *Gesund und motiviert musizieren: Ein Leben lang: Musikergesundheit zwischen Traum und Wirklichkeit* (S. 179-217). Mainz: Schott.
- Kultur.Region.Niederösterreich GmbH (Hrsg.). (2015). *Musikschulmanagement Niederösterreich: Jahresbericht 2014/15: Nachlese, Projekte, Zahlen und Fakten*. Verfügbar unter: https://issuu.com/musikinform/docs/msm_jahresbericht_2014_15_web?e=5404777/15010681 [03.06.2016].
- Lohmann, L. (1990). *Die Artikulation auf den Tasteninstrumenten des 16.-18. Jahrhunderts*. Regensburg: Gustav Bosse Verlag.
- Loritz, M. (1998). *Berufsbild und Berufsbewußtsein der hauptamtlichen Musikschullehrer in Bayern* (= Forum Musikpädagogik, Band. 28). Augsburg: Wißner.
- Losert, M. (2015). Pädagogische Grundüberzeugungen. Ein unterrichtspraktisches Modell zum Beobachten, Analysieren und Planen von Unterricht. In S. Schmid (Hrsg.), *Musikunterricht(en) im 21. Jahrhundert: Begegnungen – Einblicke – Visionen* (= Forum Musikpädagogik, Band 125; S. 227-238). Augsburg: Wißner-Verlag.

- Mahlert, U. (1997). Pädagogik des Instrumentalspiels (=Musikpädagogik Teil C). In L. Finscher (Hrsg.), *Die Musik in Geschichte und Gegenwart* (2. Auflage; Sachteil, Band 6; Sp. 1499-1520). Kassel u.a.: Bärenreiter.
- Mahlert, U. (2005). Elternarbeit an Musikschulen. *Üben & Musizieren*, 2005(6), 18-23.
- Mahlert, U. (2013). Höhen und Tiefen: Berufsalltag von Musikschul- und Privatmusiklehrkräften. *Üben & Musizieren*, 2013(1), 6-9.
- Mahlert, U. (2013a). *Das persönliche pädagogische Selbstkonzept: Klärungen und Optionen*. Vortrag auf dem Musikschullehrertag des Vorarlberger Musikschulwerks, Götzis, 11. September 2013. Verfügbar unter: <http://www.musikschulwerk-vorarlberg.at/daten/1/PDF/MahlertSelbstkonzept2.pdf> [29.06.2016].
- Mahlert, U. (2016). Kommunikation im Unterricht. In B. Busch (Hrsg.), *Grundwissen Instrumentalpädagogik: Ein Wegweiser für Studium und Beruf* (S. 193-217). Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Martignetti, A. J. (1965). Causes of Elementary Music Dropouts. *Journal of Research in Music Education*, 13(3), 177-183.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (3. Auflage). Weinheim u.a.: Beltz Verlag.
- McPherson, G.E., Davidson, J. W. & Faulkner, R. (2012). *Music in our lives: Rethinking Music Ability, Development and Identity*. New York: Oxford University Press Inc.
- Meinefeld, W. (2009). Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In U. Flick, E. von Kardoff, I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (7. Auflage; S. 265-275). Reinbek: Rowohlt.

- Merk, T. & Müller, S. (2016). Professionalisierung der Instrumentalpädagogik. In B. Busch (Hrsg.), *Grundwissen Instrumentalpädagogik: Ein Wegweiser für Studium und Beruf* (S. 391-414). Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Mey, G. & Mruck, K. (2009). Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In W. Kempf & M. Kiefer (Hrsg.), *Forschungsmethoden der Psychologie: Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik* (Band 3; S. 100-152). Berlin: Regener.
- Niessen, A. (2006). *Individualkonzepte von Musiklehrern* (= Theorie und Praxis der Musikvermittlung, Band 6). Münster: Lit.
- Pitts, S., Davidson, J.W. & McPherson, G.E. (2000). Models of Success and Failure in Instrumental Learning. Case Studies of Young Players in the First Months of Learning. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 146, 51-69.
- Richter, C. (1997). Musikausbildung. In L. Finscher (Hrsg.), *Die Musik in Geschichte und Gegenwart* (2. Auflage; Sachteil, Band 6; Sp. 1016-1035). Kassel u.a.: Bärenreiter.
- 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 Österreich.
- Röbke, P. (2004a). Pädagogik und Charisma. Professionelle Didaktiker versus begeisterte Pädagogen? *Üben & Musizieren*, 2004(2), 18-23.
- Röbke, P. (2010). *Developing Career Paths in Instrumental/Vocal teaching and the Changing Agenda of Public Music Schools*. Keynote auf der 2. Internationalen Konferenz der 'Polifonia' Working Group for Instrumental and Vocal Music Teacher Training (INVITE) "The Education of Instrumental and Vocal Teachers –Developing Professional Competences", Dublin, Ireland, 16-17 April 2010. Verfügbar unter: http://www.quovadisteufelsgeiger.at/publikationen/Developing_Career_Paths.pdf [05.07.2013].

- Röbke, P. (2012). Lehrkräfte als eierlegende Wollmilchsäue? Ein Plädoyer für das Ende der Überforderung. *Üben & Musizieren*, 4(2012), 16-21.
- Rosenbrock, A. (2006). *Komposition in Pop- und Rockbands: Eine qualitative Studie zu kreativen Gruppenprozessen*. Berlin u.a.: LIT Verlag.
- Scheuer, W. (1988). *Zwischen Tradition und Trend: Die Einstellung Jugendlicher zum Instrumentalspiel. Eine empirische Untersuchung*. Mainz: Schott.
- Schon, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. O. O.: Basic Books, Inc.
- Schulz von Thun, F. (2015). *Miteinander reden: 1. Störungen und Klärungen: Allgemeine Psychologie der Kommunikation* (52. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Schwarting, J. & H. (1994). Klavier. In C. Richter (Hrsg.), *Instrumental- und Vokalpädagogik 2: Einzelfächer* (= Handbuch der Musikpädagogik, Band 3; S. 313-334). Kassel u.a.: Bärenreiter.
- Seeber, R. (2012). EPTA Austria mit Sitz in Linz. Themenschwerpunkte 2006-2011 und ihre Bedeutung. Verfügbar unter: http://www.epta-austria.at/files/6514/0259/0259/4488/Kongresse_ab_2006_Regina_Seeber.pdf [03.02.2016].
- Sonderegger, H. (1996). *Beweggründe für den Lernabbruch an Musikschulen: Eine empirische Studie über den Instrumentalunterricht in Vorarlberg*. Anif: Müller-Speiser.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125–146.

- Spera, C. (2006). Adolescents' perceptions of parental goals, practices, and styles in relation to their motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 26(4), 456–490.
- Spychiger, M. (2006). Musik im Lebenslauf. *Üben & Musizieren*, 2006(2), 44 & 45.
- Staatliche Hochschule für Musik und darstellende Kunst Stuttgart (o. J.). *Gymnasiales Lehramt mit Musik: Verbreitungsfach Jazz und Populärmusik*. Verfügbar unter: <http://www.mh-stuttgart.de/studium/studiengaenge-musik/gymnasiales-lehramt-mit-musik/verbreitungsfach-jazz-u-populärmusik-gympo/> [03.03.2016].
- Stoelzel, M. (1996). Klaviermusik. In L. Finscher (Hrsg.), *Die Musik in Geschichte und Gegenwart* (2. Auflage; Sachteil, Band 5; Sp. 347-413). Kassel u.a.: Bärenreiter.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Strübing, J. (2008). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung* (2. Auflage). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Switlick, B. & Bullerjahn, C. (1999). Ursachen und Konsequenzen des Abbruchs von Instrumentalunterricht: Eine quantitative und qualitative Umfrage bei Studierenden der Universität Hildesheim. In N. Knolle (Hrsg.), *Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben* (= Musikpädagogische Forschung, Band 20; S. 167-195). Essen : Die Blaue Eule.
- Theil, E. & Dummert, R. (2005). Und schon wieder steht eine Mutter in der Tür. Bedingungen und Möglichkeiten, Eltern im Unterrichtsalltag partnerschaftlich und professionell zu begegnen. *Üben & Musizieren*, 2005(6), 24-29.

- Truschkat, I., Kaiser-Belz, M. & Reinartz, V. (2007). Grounded Theory Methodologie in Qualifikationsarbeiten: Zwischen Programmatik und Forschungspraxis – am Beispiel des Theoretical Samplings. *Historical Social Research, Supplement*, 2007(19), 232-257. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-288648> [19.07.2016].
- Verband deutscher Musikschulen e.V. (Hrsg.). (2011). *VdM Jahresbericht 2010: Themenschwerpunkte und statistische Daten*. Bonn: VdM Verlag.
- VdM Verband deutscher Musikschulen e.V. (Hrsg.). (2013). *VdM Jahresbericht 2012: Themenschwerpunkte und statistische Daten*. Bonn: VdM Verlag.
- VdM Verband deutscher Musikschulen (2014). *Die beliebtesten Instrumente*. Verfügbar unter: <http://www.musikschulen.de/musikschulen/fakten/die-beliebtesten-instrumente/index.html> [04.06.2016].
- Wagner, H.-J. (2006). Interaktion. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (2. Auflage; S. 91-92). Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson, D. D. (2011). *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien* (12. Auflage). Bern: Verlag Hans Huber, Hogrefe AG.
- Wächter, E. (2014). Der freiberufliche Musikpädagoge. Seine Bedeutung in Vergangenheit und Gegenwart. *NMZ -Neue Musikzeitung*, 2014 (6), o.S. Verfügbar unter: <http://www.nmz.de/artikel/der-freiberufliche-musikpaedagoge> [01.07.2016].
- Wehmeyer, G. (1983). *Carl Czerny und die Einzelhaft am Klavier oder Die Kunst der Fingerfertigkeit und die industrielle Arbeitsideologie*. Kassel u.a.: Bärenreiter.
- Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2002). *Leistungsmessung in der Schule* (2. Auflage). Weinheim u.a.: Beltz Verlag.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Entwicklung der beliebtesten Instrumente an VdM-Schulen.....	4
Abb. 2: ‚Nachrichten-Quadrat‘ von Schulz von Thun.....	61
Abb. 3: Ablauf der Arbeitsschritte in der Grounded Theory Methodologie	65
Abb. 4: Kodierprozess in der Grounded Theory Methodologie	67
Abb. 5: Kodierparadigma nach A. Strauss	71
Abb. 6: Hermeneutischer Zirkel	75
Abb. 7: Bedingung des Umgangs mit Unterrichtsabbrüchen	95
Abb. 8: <i>Abbruch als Prozess</i> – Prädiktoren.....	117
Abb. 9: <i>implizite Abbruchprävention</i>	153
Abb. 10: <i>explizite Abbruchprävention</i>	153
Abb. 11: <i>aktives unterrichtsbezogenes Kommunikationsverhalten</i>	158
Abb. 12: <i>passives unterrichtsbezogenes Kommunikationsverhalten</i>	158
Abb. 13: <i>aktives abbruchbezogenes Kommunikationsverhalten</i>	166
Abb. 14: <i>passives abbruchbezogenes Kommunikationsverhalten</i>	167
Abb. 15: Strategien zur Gestaltung unterrichtlicher Rahmenbedingungen	175
Abb. 16: Strategien zur Gestaltung des Unterrichts	183
Abb. 17: Kernkategorien	187
Abb. 18: <i>Verständnis I</i>	188
Abb. 19: <i>Verständnis II</i>	190
Abb. 20: <i>Externalisierung I</i>	191
Abb. 21: <i>Externalisierung II</i>	193
Abb. 22: <i>Abbruch als Ereignis</i> – Umgangsarten	194
Abb. 23: <i>Abbruch als Prozess</i> – Umgangsarten	195
Abb. 24: Umgang von Klavierlehrkräften mit Unterrichtsabbrüchen	196

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Überblick über die Interview-Orte und die jeweilige Dauer des Interviews.....	80
Tab. 2: Die Proband/innen.....	86
Tab. 3: Einflussfaktor – potenzielles Einwirken – Strategie(n).....	150