

Musical-Star, Marktleiter, Multitalent

Warum Menschen ein Schulmusikstudium abbrechen und was aus ihnen wird. Eine explorative Interviewstudie

Musical-Star, market manager, multi-talent

Why people drop out of music teacher training programs for secondary schools and what becomes of them. An explorative interview study

Svenja Ballreich 
Julia Haubenthal 
Lea Schmitt 
Matthias Handschick 
Hochschule für Musik
Saar

Zusammenfassung

Die vorliegende Studie ist Bestandteil der hochschulübergreifenden Initiative „MULEM-EX“, die den Mangel an Studierenden in den Lehramtsstudiengängen Musik untersucht. Im Zentrum der Untersuchung stehen Ursachen für Studienabbrüche. Die Bandbreite der gefundenen Abbruchgründe reicht von der finanziellen Belastung im Studium und der Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status der Eltern, über die erwarteten Belastungen im Lehrberuf bis hin zu nicht erfüllten künstlerischen Ansprüchen im Lehramtsstudium Musik. Insgesamt lassen sich zwei grobe Tendenzen als ausschlaggebende Gründe für den Abbruch identifizieren: zum einen das Gefühl der habituellen Nicht-Passung zum Umfeld Musikhochschule und zum anderen das Vorhandensein von als attraktiver wahrgenommenen künstlerischen oder künstlerisch-pädagogischen Alternativen. Die aufgedeckten Abbruchgründe können als Hinweise auf notwendige Reformen der Lehramtsstudiengänge Musik verstanden werden.

Summary

This study is part of the cross-university initiative "MULEM-EX", which investigates the lack of students in music teaching degree programs. The study focuses on the reasons for students dropping out. The reasons found for dropping out range from the financial burden of studying and dependence on the socio-economic status of parents, to the expected burdens of the teaching profession and unfulfilled artistic aspirations in the music teacher training course. Overall, two broad trends can be identified as decisive reasons for dropping out: firstly, the feeling of habitual non-fit with the music academy environment and secondly, the existence of artistic or artistic-educational alternatives that are perceived as more attractive. The reasons for dropping out that were uncovered can be understood as indications of necessary reforms to the music teaching degree programs.

Schlagwörter:

Studienabbrüche, Studienerfolg, Lehramtsstudium Musik, habituelle Passung

Keywords:

dropouts, academic success, music teaching degree, habitual fit

1. Einleitung

Die im Folgenden vorgestellte Studie ist Bestandteil der von Anne Niessen und Thomas Busch federführend betreuten Initiative „MULEM-EX“, die in der Arbeitsgemeinschaft Schulmusik der Rektorenkonferenz der deutschen Musikhochschulen ihren Ausgangspunkt nahm und sich als hochschulübergreifendes Forschungsprojekt mit dem eklatanten Mangel an Studierenden in den Lehramtsstudiengängen Musik beschäftigt. MULEM-EX steht für „Musiklehrer:innenmangel explorativ“ und ist als Bottom-Up-Studie angelegt, was bedeutet, dass an zahlreichen Standorten mit verschiedenen empirischen Methoden an unterschiedlichen Fragestellungen zum Thema Musiklehrkräftemangel gearbeitet wird. Die Ergebnisse, die an den einzelnen Standorten gewonnen werden, werden in einer zentralen Studie zusammengeführt.

Gleichzeitig ist die Untersuchung relevant für das Forschungsprojekt „SaLUt“, das der Optimierung der saarländischen Lehramtsstudiengänge und Weiterbildungsmaßnahmen in Bezug auf die Themen Heterogenität und Inklusion dient und im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird. Dieser Bezug ergibt sich nicht nur daraus, dass der professionelle Umgang mit heterogenen Lerngruppen eine hinreichende Anzahl gut qualifizierter Lehrkräfte voraussetzt, sondern auch aus der Tatsache, dass unsere Ergebnisse auf eine bedenkliche Exklusivität des Schulmusikstudiums hindeuten, die der Heranbildung eines der heterogenen Schülerschaft entsprechenden Lehrkörpers entgegenstehen könnte.

Die vierköpfige Forschungsgruppe an der Hochschule für Musik Saar hat sich die Frage gestellt, warum es vorkommt, dass Menschen, die lange auf eine aufwändige und anspruchsvolle Eignungsprüfung hingearbeitet haben, diese bestanden haben und zum Teil schon mehrere Jahre in ein Schulmusikstudium sowie in das Studium eines zweiten Faches und der Bildungswissenschaften investiert haben, dieses Studium irgendwann abbrechen. Es gibt zwar keinerlei Hinweise darauf, dass die Lehramtsstudiengänge Musik in besonders hohem Maße von dem Phänomen Studienabbruch betroffen sind, allerdings sind angesichts der insgesamt niedrigen Zahl an Studierenden auch die

wenigen, die das Studium abbrechen, als schmerzlicher Verlust anzusehen, sodass es sich lohnt, die Ursachen zu untersuchen. Deshalb haben wir mit sieben Menschen, die im Laufe der letzten fünf Jahre ihr Lehramtsstudium Musik abgebrochen haben, Interviews durchgeführt, um die jeweiligen Gründe für den Abbruch des Studiums zu erhellen.

2. Forschungsstand

Gründe für Studienabbrüche speziell bei ehemaligen Lehramtsstudierenden mit dem Fach Musik wurden bisher noch nicht wissenschaftlich untersucht. Auf allgemeiner Ebene liegen jedoch einzelne Studien vor. Eine umfangreiche empirische Studie mit dem Titel „Studienabbruch. Ursachen, Probleme, Begründungen“ veröffentlichten Philipp Pohlenz, Karen Tinsner und Markus Seyfried im Jahr 2007. Auf der Basis statistischer Daten und individueller Befragungen von Studienabbrecher:innen der Universität Potsdam ermittelten sie u.a. Zustimmungswerte¹ für elf verschiedene Abbruchmotive, die im rechten Teil von Abbildung 1 aufgelistet sind (vgl. Pohlenz et al., 2007, S. 140).

Ein ähnliches Ranking lässt sich aus der Studie „Determinanten und Modelle zur Prognose von Studienabbrüchen“ (DMPS) von Katja Theune (2022) erstellen. Auf der Basis eines Datensatzes des Nationalen Bildungspanels (NEPS) identifiziert sie wie Pohlenz, Tinsner und Seyfried (2007) Motive, die zum Studienabbruch beitragen. Bei Theune hatten die befragten Studienabbrecher:innen die Möglichkeit, die Relevanz bestimmter Gründe für ihren Studienabbruch auf einer Skala von 1 bis 6 zu verorten, wobei 1 gar keine Relevanz und 6 eine sehr hohe Relevanz anzeigt (Theune, 2022, S. 34). Dabei wurde festgestellt, dass selten einzelne Motive Grund für einen Studienabbruch waren, sondern vielmehr eine Summe an Faktoren zu der Entscheidung beitrug (S. 21). Im linken Teil von Abbildung 1 sind alle von Theune identifizierten Faktoren, die mindestens einen Mittelwert von 2,50 erreichen, aufgeführt.

Die Zusammenschau der beiden Auflistungen von Gründen für einen Studienabbruch nach Theune (2022) sowie nach Pohlenz, Tinsner & Seyfried (2007) offenbart deutliche Parallelen, insbesondere in Hinblick auf falsche bzw. unerfüllte Erwartungen an das Studium, zu hohe Studienanforderungen sowie zu hohe finanzielle und zeitliche Belastungen.

¹ Die Zustimmungswerte sind die Anzahl der Studienabbrecher:innen, die das Motiv für sich als zutreffend bezeichnen, dividiert durch die Anzahl der Studienabbrecher:innen, die das Motiv für sich als unzutreffend betrachten.

Abbildung 1: Gegenüberstellung der Forschungsergebnisse zur Relevanz von Gründen für einen Studienabbruch von Theune (2022) sowie von Pohlenz, Tinsner & Seyfried (2007). Abbildung: M. Handschick.

<p>Relevanz bestimmter Gründe für einen Studienabbruch nach Katja Theune (2022). Mittelwerte bei Antwortmöglichkeiten von 1 = gar keine Relevanz bis 6 = sehr hohe Relevanz:</p> <p>3,47 Wunsch nach praktischer Tätigkeit 3,28 Kein Interesse am Fach 3,27 Falsche Erwartungen ans Studium 3,15 Nicht bestandene Prüfungen 3,14 Zu hohe Studienanforderungen 3,10 Zu viel Prüfungstoff 2,90 Zu hohe Leistungsanforderungen 2,86 Fehlender Praxisbezug 2,83 Mangelnde Selbstorganisation 2,78 Mangelnde Betreuung durch Lehrende 2,63 Finanzielle Probleme 2,55 Unvereinbarkeit von Studium und Job 2,50 Zweifel an Eignung fürs Studium</p>	<p>Gründe für Studienabbrüche nach Pohlenz, Tinsner & Seyfried (2007): Quotient aus den Anzahlen der positiven Nennungen und der Verneinungen:</p> <p>1,18 Unerfüllte Erwartungen (Studium) 1,13 Unerfüllte Erwartungen (Studienfach) 0,52 Studienanforderungen zu hoch 0,50 Studienbedingungen 0,39 Zeitaufwand zu groß 0,35 Finanzielle Schwierigkeiten 0,30 Studium und Berufstätigkeit nicht vereinbar 0,28 Keine Unterstützung durch die Lehrenden 0,21 Familiäre Gründe 0,14 Prüfungsangst 0,11 Unangenehme Lebensumstände</p>
--	--

Ebenfalls im Jahr 2022 legt Sören Isleib eine Studie vor, die den Titel „Allgemeine und herkunftsbedingte Erklärung des Studienabbruchs sowie der anschließenden Neuorientierung“ trägt. Er weist eine „höhere Abbruchwahrscheinlichkeit von Personen aus nicht-akademischen Elternhäusern“ nach (S. 105) und bestätigt damit Studien von Müller & Schneider (2013) sowie von Klein & Müller (2020). Weitere vorhochschulische Prädiktoren eines Studienabbruchs sind nach Isleib (2022) „schwache Schulleistungen“ und „nicht-gymnasiale Zugangswege zum Studium“, was sich mit Ergebnissen von Heublein (2017) deckt. Speziell in der Phase des Übergangs in das Studium erweisen sich „schwach ausgeprägte intrinsische Studienfachwahlmotive, das Nichtrealisieren des Wunschfachs sowie mangelnde fachliche und überfachliche Vorkenntnisse zum Studium als abbruchfördernde Merkmale“ (Isleib, 2022, S. 105). Im Studienprozess selbst begünstigen „ein geringer Grad an sozialer Integration, subjektiv schlecht wahrgenommene Studienbedingungen, eine unsichere Studienfinanzierung sowie das Fehlen einer hierfür hilfreichen Erwerbstätigkeit parallel zum Studium einen Studienabbruch“ (ebd.).

Insbesondere die von Isleib identifizierten vorhochschulischen Faktoren für Studienabbrüche weisen bereits auf ein Problemfeld hin, mit dem sich auch Lars Schmitt (2010) in seiner Schrift „Bestellt und nicht abgeholt“ beschäftigt. Seine Studie trägt den Untertitel „Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium“ und beleuchtet auf der Basis qualitativer Daten individuelle Studiensituationen. Die Untersuchungen von Schmitt fokussieren sich auf Men-

schen aus bildungsfernen Haushalten, bei denen mit höherer Wahrscheinlichkeit „Probleme der Nicht-Passung“ zwischen individuellem Habitus und der Struktur des Umfelds Hochschule auftreten (S. 268), weil „eben nicht jede Identität, jeder Habitus von den Strukturen gleichermaßen honoriert wird, bzw. gleichermaßen in diese eingebracht werden kann“ (S. 42). Als theoretischer Rahmen der Arbeit dient die Habitus-Theorie, die Pierre Bourdieu in seiner Hauptschrift „Die feinen Unterschiede“ (1987) entwickelte. Habitus beschreibt hier die verinnerlichteten kulturellen Muster, die zwar sozial vermittelt, aber für jeden Menschen individuell sind. Struktur beschreibt die Muster der Umgebung, also des Umfeldes Hochschule, in dem sich die Individuen befinden und in dem sie mit ihrem Habitus navigieren müssen (vgl. Schmitt, 2010, S. 59). Der Beginn eines Studiums ist für jeden Studienanfänger eine neue und herausfordernde Situation, aber nicht alle haben die gleichen Voraussetzungen, „ihre Biographie in diese unbekannte Umgebung einzubringen“ (S. 60).

Aus Interviews, Hospitationen von Studienberatungsgesprächen und Wochenbüchern zieht Schmitt Schlüsse darauf, welche unterschiedlichen Strategien Studierende im Umgang mit Habitus-Struktur-Konflikten zeigen und wie diese mit der sozialen Herkunft in Verbindung stehen. Besonders aus den Studienberatungsgesprächen lassen sich vier Dimensionen extrahieren, die vom Autor folgendermaßen bezeichnet werden (vgl. Schmitt, 2010, S. 159):

1) Aktive vs. passive Haltung

- 2) Wunsch nach Freiheit vs. Wunsch nach Struktur
- 3) Inklusionsgefühl vs. Exklusionsgefühl
- 4) Lage, Habitus und Haltung von Bezugspersonen (gegenüber der betreffenden Person)

Innerhalb der einzelnen Dimensionen lassen sich wiederum verschiedene Ausprägungen differenzieren. In Bezug auf die aktive Haltung lässt sich unterscheiden, ob diese aus Interesse und Neugier entsteht, was eher auf Studierende aus bildungsnahen Milieus zutrifft, oder ob eine aktive Haltung aus einem Gefühl der Notwendigkeit heraus entsteht, wie es bei Menschen mit bildungsferner Herkunft eher der Fall ist (2010, S. 168). Der gegenteilige Fall, der sich überwiegend am bildungsfernen Pol vorfinden lässt, bezeichnet eher eine Haltung von „hilfloser Passivität“ (S. 161) durch Überforderung mit der Situation.

Ähnlich lässt sich das Feld des Wunsches nach Freiheit beziehungsweise nach Struktur weiter ausdifferenzieren. Während für Studierende aus bildungsnahen Milieus die Offenheit des Studiums eine anregende und motivierende Möglichkeit zur Gestaltung des eigenen Lebens darstellt, sind die Bedürfnisse von Studierenden aus bildungsfernen Milieus eher auf Strukturierung ausgerichtet, allerdings wiederum durch eine empfundene Notwendigkeit (S. 269f.)

In der dritten Dimension, die die Inklusion bzw. Exklusion von Studierenden betrifft, muss hinsichtlich der Exklusion eine freiwillige und bewusste Distanzierung vom akademischen Umfeld unterschieden werden vom ungewollten Ausschluss in der allgemeinen Lebensführung (S. 171).

Die vierte Dimension beschreibt die Rolle von Bezugspersonen im alten und neuen Milieu. Der Einfluss dieser kann Milieuwechsel erleichtern und unterstützen oder entstehende Konflikte verschärfen (S. 172ff.).

Viele Studierende aus bildungsfernen Milieus entwickeln zudem „Zweifel bzw. Angst, im neuen Milieu aufgrund der Herkunft nicht gut aufgehoben zu sein und die dort vorhandenen Ansprüche nicht ausreichend bedienen zu können“ (S. 263), was Leistungsdruck erzeugt.

Da die von Schmitt dargestellten Schwierigkeiten auch für einige unserer Interviewpartner:innen relevant sind, wird die Problematik unter der Überschrift „Habitus-Struktur-Konflikte als Ursache für Studienabbrüche“ im neunten Teil dieses Textes wieder aufgegriffen werden.

Einen aktuellen und spezifisch lehramtsbezogenen Beitrag bietet die Interview-Studie von

Graber, Schmid-Kühn & Fuchs (2023), die aus dem Projekt „Wege aus dem Lehramtsstudium“ hervorging. Hier werden Leistungsprobleme, mangelnde Studienmotivation und herausfordernde Studienbedingungen als Gründe für Studienabbrüche von Lehramtsstudierenden identifiziert. Ferner spielen das Gefühl, den Anforderungen des Schulalltags nicht gerecht zu werden, und die Atmosphäre an der Universität, die für die Befragten hauptsächlich von Anonymität geprägt war, eine Rolle (ebd. S. 200). An der Universität Leipzig wurden bei einer durchschnittlichen Abbruchquote von 7,8% in den Lehramtsstudiengängen besonders hohe Abbruchquoten in den Fächern Chemie (33,3%) und Mathematik (14,7%) ermittelt (Herfter, Maruhn & Wachler, 2011, S. 2-3).

Insgesamt scheint sich das Problem Studienabbruch mehr und mehr zuzuspitzen. So stellt das statistische Bundesamt für verschiedene Studiengänge sogenannte „Erfolgsquoten“ fest, die Auskunft darüber geben, wie viele Studienanfänger:innen eines bestimmten Jahrgangs das Studium auch tatsächlich abschließen. Für Lehramtsstudierende, die im Jahr 2009 ihr Studium begannen, liegt die Erfolgsquote bei 82,9%. Mit den Jahren sinkt die Erfolgsquote jedoch stetig, sodass für die Studienbeginner:innen des Jahres 2013 nur noch ein Wert von 77,9% ermittelt werden konnte (Statistisches Bundesamt, 2023, S. 11).

3. Zur Methodik der vorliegenden Studie

Die vorliegende Studie basiert auf sieben leitfadengestützten Interviews, die mit der Abfrage einiger persönlicher Daten zum familiären Hintergrund, zum künstlerischen Hauptfach in dem abgebrochenen Schulmusikstudium und zum weiteren beruflichen Werdegang der Interviewpartner:innen begannen. Es folgten offene Fragen, die häufig eher narrative Textpassagen erzeugten. Im weiteren Verlauf der Interviews waren vertiefende Rückfragen sowie die Thematisierung individueller biografischer Besonderheiten selbstverständlich. In diesem Sinne handelt es sich also um Mischformen aus narrativen und problemzentrierten Interviews (vgl. Helfferich, 2011, S. 35ff.). Bei der Abschrift der Interviews wurden einige Aspekte der einfachen Transkriptionsregeln nach Breuer et al. (2009, S. 246 ff.) berücksichtigt. Eine flüssige und dem Inhalt angemessene Lesefähigkeit der Texte, die letztendlich auch der Nachvollziehbarkeit der Bedeutung dient, stand jedoch im Vordergrund des Interesses.

Bei der Bildung des Kategoriensystems sind wir vorrangig induktiv, d. h. vom empirischen Material

ausgehend, vorgegangen (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 82ff.). Wir haben also zunächst keine anderen Theorien oder Studien zum Thema „Studienabbruch“ herangezogen und auch eigene Vermutungen oder Erfahrungen so weit wie möglich unberücksichtigt gelassen, sondern uns ganz auf die Analyse und Interpretation der Interviews konzentriert.

Parallel zur Erstellung unseres Kategoriensystems wurden auf der Basis unserer Kodierungen anhand inhaltlich strukturierender Verfahren zu allen sieben Interviews Falldarstellungen verfasst (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 143ff.), die in Abschnitt 5 vorgestellt werden. Dass wir für jeden Fall eine prägnante Überschrift aus dem empirischen Material selbst gewählt haben, die versucht, den jeweils zentralen Grund für den Studienabbruch auf den Punkt zu bringen, ist dagegen ein der typenbildenden Strategie (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 176ff.) entlehntes Vorgehen.

Auch wenn in der vorliegenden Veröffentlichung der Abschnitt zum Forschungsstand der Darstellung der eigenen Ergebnisse vorangestellt ist, verlief der tatsächliche Forschungsprozess – wie üblich – umgekehrt. Wir haben unsere beiden Kategoriensysteme zu Gründen, die für den Abbruch des Schulmusikstudiums sprechen, und zu Argumenten, die eher dagegen sprechen, zunächst induktiv erstellt und dann den oben gezeigten Ergebnissen von Theune (2022) sowie von Pohlenz, Tinsner & Seyfried (2007) gegenübergestellt. Bei dieser Gegenüberstellung ist zu beachten, dass sich unsere Ergebnisse speziell auf abgebrochene Lehramtsstudiengänge im Fach Musik beziehen, während die genannten anderen Studien sich fächerübergreifend mit dem Phänomen des Studienabbruchs beschäftigen.

Eine direkte inhaltliche Verknüpfung unserer Ergebnisse erfolgt dagegen in Teil neun dieser Abhandlung mit den theoretischen Ableitungen von Lars Schmitt, dessen Studie „Bestellt und nicht abgeholt“ (2010) ebenfalls auf qualitativen Daten beruht. Im Zuge seiner Auseinandersetzung mit sozialen Ungleichheiten und Habitus-Struktur-Konflikten im Studium wird ein Problem differenziert, das auch in unserem Datenmaterial deutlich sichtbar wird.

4. Stichprobe

Im Saarland gibt es nur eine Musikhochschule, fast alle Musiker:innen, die im Saarland leben und aktiv sind, kennen sich gegenseitig. Die sieben Interviewpartner:innen stammen folglich aus unserem persönlichen Bekanntenkreis. Obwohl sie durch ein-

fache Nummerierung anonymisiert wurden, sind sie aufgrund der Fallbeschreibungen für Ortsansässige ohne Weiteres zu identifizieren. Deshalb haben wir vor der Veröffentlichung dieses Artikels explizit bei allen Interviewpartner:innen um die Freigabe des Textes gebeten und diese erhalten.

Bezogen auf die Lehramtsstudiengänge Musik am Hochschulstandort Saarbrücken handelt es sich bei den sieben Interviewpartner:innen ungefähr um die Hälfte aller Studienabbrecher:innen der letzten fünf Jahre. Sie alle haben erfolgreich andere Lebenswege eingeschlagen und können nun ohne Groll oder Reue über die Gründe für ihre Entscheidung Auskunft geben. Trotz der überschaubaren Anzahl von sieben Interviewpartner:innen liegt ein aussagekräftiges Sample vor. Es darf von einem hohen Sättigungsgrad der Daten ausgegangen werden, da die Fälle einerseits deutlich kontrastieren, innerhalb der beiden kontrastierenden Gruppen aber auch zahlreiche Parallelen aufweisen.

5. Fallbeschreibungen

5.1 Fallbeschreibung 1: „irgendwo sein, wo man eigentlich nicht erwünscht ist“

Studienteilnehmer 1 ist männlich und 25 Jahre alt. Sein künstlerisches Hauptfach im Schulmusikstudium war Jazz-Gesang. Er ist poplarmusikalisch sozialisiert und erhielt erst ab dem 16. Lebensjahr Zugang zu professionellem Instrumental- und Gesangsunterricht. In seiner Familie gibt es weder Musiker:innen noch Lehrer:innen. Um das Studium zu finanzieren, trat Herr 1 häufig mit Coverbands auf und stieg in das Eventmanagement ein. Auch arbeitete er während des Studiums mit großer Überzeugung als pädagogische Hilfskraft an Schulen. Dabei kam er aber zu dem Schluss, dass dies nicht der richtige Ort für ihn sei, weil das System Schule für Kinder, die wie er selbst von Diskriminierung betroffen sind oder die besonderen Förderbedarf aufweisen, nicht passend sei. Stattdessen engagiert Herr 1 sich heute in der außerinstitutionellen, antirassistischen Bildungsarbeit, gründete dafür einen Verein, ist daneben aber auch weiterhin als freier Musiker und Kulturmanager aktiv.

Wesentliche Gründe, das Schulmusikstudium zu beginnen, waren der Wunsch, sich musikalisch zu entwickeln und die Aussicht auf finanzielle Sicherheit. Allerdings war ihm das Studium zu eindeutig auf klassische Musik zugeschnitten, was er weder für die spätere Schulpraxis noch für sich selbst als passend empfand.

Insgesamt hatte Herr 1 in Bezug auf die Musikhochschule sowohl das Gefühl, nicht hineinzupassen als auch das Gefühl, nicht erwünscht zu sein. Er berichtet von Berührungsängsten und von Rassistuserfahrungen. Da er nach eigener Auskunft aus einem finanz- und bildungsschwachen Haushalt kommt und erst spät Musikunterricht erhielt, hatte er das Gefühl, dass ihm Voraussetzungen fehlten und dafür kaum Verständnis von Seiten der Lehrenden bestand. Aufgrund zahlreicher Nebentätigkeiten gab es schließlich Schwierigkeiten mit der Fortschrittskontrolle und dem davon abhängenden BA-FÖG. Nach Abbruch des Lehramtsstudiums folgte ein Soziologiestudium in einer anderen Stadt, doch auch das System der Universität erwies sich als unpassend für Herrn 1.

Die Entscheidung, das Studium abzubrechen, wurde sowohl von Freund:innen als auch von der Familie mitgetragen. Obwohl Herr 1 im Studium interessante Kontakte knüpfen konnte, bereut er den Abbruch des Studiums nicht und würde sogar insgesamt davon abraten, Schulmusik zu studieren. Gewünscht hätte er sich eine präzisere Orientierung der Studieninhalte an der Lebensrealität der Schüler:innen, verstärkte Möglichkeiten der individuellen Schwerpunktsetzung sowie bessere Feedbackstrukturen für Betroffene von Diskriminierung.

5.2 Fallbeschreibung 2: sich in der Schule „immer wieder verstellen“ müssen

Studienteilnehmer 2 ist männlich, 27 Jahre alt und studierte Schulmusik mit dem Hauptfach Klavier. Neben dem Klavierspiel sammelte er während der Schulzeit Erfahrungen im Chor und in einer Big-Band. Er ist der Erste in seiner Familie, der ein Studium begonnen hat. Schulmusik wurde gewählt, weil der Wunsch nach finanzieller Sicherheit bestand, auch wurde der Studiengang von Freund:innen empfohlen. Dennoch war das Lehramtsstudium von vornherein Plan B im Kontext der Berufswünsche. Gründe für den Abbruch des Studiums waren, dass Herr 2 sich in der Lehrerrolle nicht authentisch gefühlt hat, was zu einer Überforderung in den Schulpraktika sowie zu generellen Zweifeln am Sinn von Musikunterricht in Schulen geführt hat. Zudem wurde die Musik in der Schule seinen künstlerischen Ansprüchen nicht gerecht. Den Schulalltag selbst empfindet Herr 2 als wenig abwechslungsreich und ebenso blickt er mit Sorge auf die wachsende Heterogenität an Schulen. Er steht dem System Schule insgesamt kritisch gegenüber. Vor dem Abbruch des Studiums wurde das Zweitfach schon einmal gewechselt, ferner wurden die Bildungswissenschaften als praxisfern

und belastend empfunden. Auch könnte das Schulmusikstudium seiner Meinung nach eine präzisere pädagogische Akzentuierung vertragen. Da Herr 2 das Studium selbst finanzieren musste, waren Nebenjobs nötig, die im Verbund mit der Verteilung des Studiums auf mehrere Standorte zu Zeitnot und organisatorischen Schwierigkeiten führten. Weil ihm ein Teilzeitstudium nicht genehmigt wurde und auch im Referendariat der Verdienst zu gering erschien, traf er die Entscheidung, das Studium abzubrechen und Musik als Hobby auszuüben. Seine Familie stand diesem Entschluss zunächst skeptisch gegenüber, weshalb die Exmatrikulation schambesetzt war. Unterstützung kam dagegen aus dem Kreis der Freund:innen.

Inzwischen absolviert Herr 2 ein bezahltes Studium bei einer Sozialbehörde. Obwohl ihm das Schulmusikstudium durchaus Freude bereitete und auch die finanzielle Sicherheit, die der Lehrerberuf bietet, reizvoll erschien, bereut er den Abbruch des Studiums nicht.

5.3 Fallbeschreibung 3: am Feierabend nicht „noch zwei, drei Stunden Korrektur“ haben

Studienteilnehmer 3 ist 32 Jahre alt und hat Musik für das Lehramt an Gymnasien mit dem Hauptfach Jazz-Saxophon studiert. Als Kind hat er im Musikverein Klarinette gespielt. Als im Jugendalter die Idee entstand, Musik zu studieren, kam Klavierunterricht hinzu. Seine Eltern haben im Kirchenchor gesungen, Berufsmusiker:innen oder Lehrer:innen gibt es in der Familie nicht. Herr 3 war der Erste, der ein Studium aufgenommen hat. Im Studium für das Lehramt an Gymnasien wurden zunächst die Fächer Englisch und Französisch belegt, da die Eignungsprüfung Musik beim ersten Mal nicht bestanden wurde. Nach einem Jahr wurde das Fach Französisch durch Musik ersetzt.

Im Studium hat Herr 3 vielversprechende Engagements als Musicaldarsteller erhalten, sodass eine Karriere in diesem Bereich greifbar nahe zu sein schien. Mit der Corona-Pandemie sind die Engagements weggefallen, sodass das inzwischen weit fortgeschrittene Studium, das unter der Nebentätigkeit gelitten hat, wieder ernsthaft angegangen werden sollte. Aufgrund nachlässiger Studienplanung und weiterer Nebentätigkeiten gab es Schwierigkeiten mit der Leistungsfortschrittskontrolle, schließlich wurde auch die Examensarbeit unterschätzt und nicht bestanden, sodass die Zwangsexmatrikulation folgte.

Gegen diese Zwangsexmatrikulation gab es keinen großen Widerstand, weil Herr 3 sich ohnehin nach geregelten Verhältnissen sehnte, endlich

einmal Geld verdienen wollte und zudem auch mit dem Lehrerberuf haderte. Letzteres begründet er mit der erheblichen Arbeitsbelastung von Lehrer:innen, bei denen es keinen Feierabend gebe, und mit dem schwierigen Berufsalltag angesichts der großen Heterogenität der Schülerschaft.

Nach der Zwangsexmatrikulation hat Herr 3 eine verkürzte Ausbildung zum Handelsfachwirt absolviert und peilt nun einen Job als stellvertretender Marktleiter bei einer großen Einzelhandelskette an. Die Zeit als Musikstudent empfindet er rückwirkend als bereichernd, das Studium hat ihm gefallen, dennoch hat er mit diesem Lebensabschnitt innerlich abgeschlossen.

5.4 Fallbeschreibung 4: „mal schauen, was vielleicht künstlerisch noch geht“

Studienteilnehmerin 4 ist weiblich und 25 Jahre alt. In ihrem engeren Familienkreis gibt es keine Lehrer:innen. Sie hat einige Semester Lehramt für Musik an Gymnasien mit dem künstlerischen Hauptfach Gesang studiert und in Folge einer als glücklich empfundenen Verkettung von Umständen innerhalb der professionellen Musicalszenen Fuß gefasst. Sie arbeitet momentan in einer marktführenden Musikkompagnie in einer süddeutschen Großstadt als Hauptdarstellerin. Eine Zeit lang hat sie versucht, den Job und das Studium miteinander zu verbinden. Inzwischen singt sie jede Woche acht Shows, was sie voll auslastet. Die Musical-Karriere geht auf vielfältige Aktivitäten im semiprofessionellen Bereich zurück, in dem sie schon als Kind aktiv war, obwohl es in ihrer Familie keine Berufsmusiker:innen gibt. Das Schulmusikstudium wurde aufgenommen, weil die damit verbundene Laufbahn Sicherheit bietet und eine ausgeprägte pädagogische Neigung vorliegt. Frau 4 hat in der Oberstufe bereits Verantwortung innerhalb schulischer Musik-Arbeitsgemeinschaften übernommen und sich im Sozialraum Schule wohl gefühlt. Auch wurde das Studium aus dem Bekanntenkreis heraus aufgrund der Vielfalt der Studieninhalte empfohlen. Frau 4 zeigt sich ehrgeizig und entscheidungsfreudig. Sie bereut es nicht, die Chancen, die sich im Musicalbereich ergeben haben, wahrgenommen zu haben. Nichtsdestotrotz hat sie das Studium in sehr guter Erinnerung und schließt auch nicht aus, später wieder verstärkt pädagogisch aktiv zu werden.

Die Entscheidung, das Studium zugunsten der Musical-Karriere abzubrechen, wurde vom sozialen Umfeld unterstützt. Das Hinarbeiten auf den Studienabschluss wurde dagegen vor dem Hintergrund der sich bietenden Chancen als Zeitverlust angesehen. Die Möglichkeit, das Schulmusikstudium ohne zweites Fach und die Bildungswissenschaften ab-

schließen zu können, wäre für Frau 4 durchaus interessant gewesen.

5.5 Fallbeschreibung 5: „dass ich Bildungswissenschaften und so alles, was an der Uni läuft, ziemlich nervig fand“

Studienteilnehmerin 5 ist 25 Jahre alt, ihr künstlerisches Hauptfach im Schulmusikstudium war Gesang. Sie stammt aus einem musikalischen Haushalt und hat schon als Kind und Jugendliche in Chören und Orchestern mitgewirkt. In der Kernfamilie gibt es keine Lehrer:innen, in der weiteren Verwandtschaft schon. Frau 5 hat zunächst Musikwissenschaft studiert, dann wechselte sie auf ein künstlerisch-pädagogisches Gesangsstudium. Das Schulmusikstudium wurde zusätzlich aufgenommen, weil es finanzielle Sicherheit versprach, allerdings war die zeitliche Belastung dadurch so hoch, dass es wieder aufgegeben wurde und die Unwägbarkeiten einer freiberuflichen Tätigkeit dafür in Kauf genommen wurden. Bei Frau 5 besteht Interesse an sozialer Arbeit und die Kombination eines künstlerisch-pädagogischen Studiums in Gesang mit sozialer Arbeit entspricht den persönlichen Neigungen am ehesten.

Da das Lehramtsstudium von Anfang an nur Plan B war, bereut sie den Abbruch des Schulmusikstudiums nicht, zumal auch ihre Freund:innen die Entscheidung unterstützten. Allerdings hätte die Möglichkeit, nur Schulmusik ohne Zweitfach und Bildungswissenschaften studieren zu können, die Entscheidung durchaus beeinflussen können. Denn eigentlich gefiel ihr das Schulmusikstudium.

5.6 Fallbeschreibung 6: „weil ich sowieso nicht mal Zeit hatte für Gitarre zu lernen“

Studienteilnehmer 6 ist männlich und 25 Jahre alt. Sein künstlerisches Hauptfach im Schulmusikstudium war Gitarre. In seiner Familie gibt es keine Musiker:innen und keine Lehrer:innen. Vor dem Schulmusikstudium hat er ein Jahr lang Medizin studiert. Das Schulmusikstudium hat Herr 6 gewählt, weil er sein Instrument professionell erlernen wollte. Bereits nach wenigen Wochen hat er jedoch gemerkt, dass ihm das Lehramtsstudium dafür keine Zeit bietet, und ist deshalb in ein künstlerisch-pädagogisches Gitarrenstudium gewechselt. Inzwischen ist noch Komposition hinzugekommen. Hätte die Möglichkeit bestanden, Schulmusik ohne Zweitfach und Bildungswissenschaften zu studieren, wäre dies durchaus eine Option gewesen. Als Grund für den Abbruch des Lehramtsstudiums nennt Herr 6, dessen Muttersprache nicht Deutsch ist, zudem Sprachschwierigkeiten. Während seine

Familie ihn in Hinblick auf den Wechsel in den künstlerisch-pädagogischen Studiengang ausschließlich unterstützt hat, haben Freund:innen ihn auch auf die Schwierigkeit hingewiesen vom Gitarrenunterricht und vom Komponieren zu leben. Trotzdem bereut er den Abbruch des Lehramtsstudiums nicht. Er empfiehlt, Studienbewerber:innen besser darüber aufzuklären, wie vielfältig und zeitintensiv die Verpflichtungen im Lehramtsstudium sind.

5.7 Fallbeschreibung 7: „ich kann jetzt Musik machen mit mehr Entspannung und viel mehr Spaß“

Studienteilnehmerin 7 ist weiblich und 24 Jahre alt. Ihr künstlerisches Hauptfach im Schulmusikstudium war klassisches Schlagzeug. Sie spielt bereits seit ihrem 6. Lebensjahr Schlagzeug und hat als Kind und Jugendliche in vielen Ensembles mitgewirkt. Auch in Trompete und Klavier erhielt sie lange vor dem Studium Unterricht. Sie stammt aus einer musikalischen Familie, Lehrer:innen gibt es im engeren Familienkreis nicht. Als zweites Fach hat sie zunächst Englisch studiert, ist dann aber zu Politik gewechselt. Neben dem Lehramtsstudium hat sie auch Schlagzeug als künstlerisch-pädagogischen Studiengang studiert. Beide Studiengänge – sowohl das Lehramtsstudium als auch das künstlerisch-pädagogische Studium – wurden relativ spät zugunsten einer kaufmännischen Ausbildung abgebrochen. Als Hauptgrund für den Studienabbruch nennt sie, dass ihr durch den Leistungsdruck die Freude am Musikmachen verloren gegangen sei und dass auch der Prüfungsstress an der Universität belastend gewesen sei. Ferner habe sie in den Schulpraktika kaum Motivation empfunden, obwohl sie eigentlich gerne Lehrerin geworden wäre. Trotz anfänglicher Bedenken ihrer Eltern wurde sie sowohl von ihnen als auch von ihren Freund:innen und ihrem Hauptfachlehrer in dem Entschluss, das Studium abzubrechen, unterstützt.

Obwohl ihr das Studium viel gegeben hat, bereut sie den Abbruch auch in Hinblick auf die Arbeitsbelastung von Lehrer:innen nicht. Sie fühlt sich mit ihrer kaufmännischen Tätigkeit wohl und hat auch wieder Spaß am Musizieren und auch Zeit für andere Hobbies wie Sport.

6. Allgemeine Merkmale der sieben Interviewpartner:innen

Im Folgenden werden allgemeine Merkmale unserer Interviewpartner:innen thematisiert, die zu der Entscheidung, das Schulmusikstudium abzubrechen, beigetragen haben könnten. Dabei handelt

es sich zunächst um einige allgemeine Persönlichkeitsmerkmale wie Ehrgeiz (4), Eigenständigkeit (1), Neugier (4), Risikobereitschaft (4), Tatendrang und Motivation (1), Entscheidungsfreudigkeit (1, 4) sowie ein ausgeprägter Hang zur Selbstreflexion (1, 2, 7). Die nachgestellten, eingeklammerten Zahlen geben die Fälle an, bei denen das jeweilige Merkmal kodiert wurde. Auch einige durchaus denkwürdige biografische Aspekte wurden unter der Kategorie der allgemeinen Merkmale gefasst. Sechs von sieben Gesprächspartner:innen haben keine Lehrer:innen in ihrer Familie (1, 2, 3, 4, 6, 7), fünf von sieben keine Musiker:innen (1, 2, 3, 4, 6), drei Gesprächspartner gaben an, dass ihre Eltern nicht studiert haben (1, 2, 3), einmal wurde später Zugang zu professionellem Unterricht und eine überwiegend poplarmusikalische Sozialisation genannt (1). Drei Studienabbrecher:innen absolvierten gleichzeitig ein künstlerisch-pädagogisches Studium (5, 6, 7), ebenfalls drei Studienabbrecher:innen haben vor dem Abbruch des Studiums eine Studienberatung in Anspruch genommen (1, 2, 3). Zwei Interviewpartner:innen hatten vorher schon einmal das Zweifach gewechselt (2, 7). Eine Gesprächspartnerin hat während des Studiums die Freude am Musikmachen verloren (7). Keine der sieben befragten Personen bereut, das Schulmusikstudium abgebrochen zu haben, sondern alle sind davon überzeugt, die richtige Entscheidung getroffen zu haben.

Auffällig und relevant in Hinblick auf weitere Untersuchungen ist der hohe Anteil derer, die nicht aus Lehrer:innen- oder Musiker:innenfamilien stammen, sowie die Häufung von Merkmalen, die auf starke, mutige und reflektierende Persönlichkeiten hindeuten.

7. Gründe für den Abbruch des Schulmusikstudiums

Auch in den von uns durchgeführten Interviews zeigt sich, dass die Gründe für einen Abbruch des Studiums breit gefächert und individuell unterschiedlich beeinflusst sind (vgl. Theune 2022, S. 21). Dennoch bilden sich einige Tendenzen ab, die sich in insgesamt zehn übergeordnete Kategorien gliedern lassen.

Die erste dieser Kategorien kann man als **finanzielle und zeitliche Belastung durch das Studium und das Referendariat** bezeichnen. Argumente, die sich diesem Aspekt zuordnen lassen, wurden von fünf der sieben Befragten als Grund für den Studienabbruch genannt. Kam hierzu noch die Notwendigkeit einer Nebentätigkeit zur Finanzierung des eigenen Lebensunterhalts, standen manche der Befragten vor dem Problem der Unvereinbarkeit von Studium und Nebenjob. Dies stellt speziell

im Lehramtsstudium mit dem Fach Musik ein Problem dar, weil das Studium sowohl an der Universität als auch an der Hochschule zu organisieren und beides zu koordinieren ist. In einem Fall (3) wurde explizit eine künstlerische, zeitlich sehr vereinnahmende Nebentätigkeit als Grund dafür genannt, dass für das Studium nicht mehr genügend Zeit blieb und letztendlich Creditpoints fehlten. Neben dem Studium spielt auch das Referendariat als zeitliche und finanzielle Herausforderung eine Rolle in der Entscheidungsfindung der Teilnehmer:innen. Eine Person beschreibt das Referendariat als „Ausbeutung“ mit vielen „Widrigkeiten“, die es zu bewältigen gibt (2).

Doch nicht nur die zeitliche, finanzielle und organisatorische Belastung durch Studium, Referendariat und Nebenjob können zum Studienabbruch führen, sondern auch der empfundene **Leistungsdruck und die Belastung durch Prüfungen** spielen bei einigen Befragten eine Rolle. Dies reicht von der freiwilligen Entscheidung, das Studium aus Angst vor Prüfungen vorzeitig zu beenden bis zur zwangsläufigen Exmatrikulation aufgrund von nichtbestanden Prüfungen oder dem Scheitern an der Fortschrittskontrolle (1, 3). Darüber hinaus war bei einer Teilnehmerin ausschlaggebend, dass die Lust und die Motivation zum Lernen und zum Üben des eigenen Hauptfachinstruments sowie der Spaß am Unterrichten während des Studiums und verschiedener Praktika verloren gingen (7). Auch das Gefühl von Überforderung in den Schulpraktika führte bei einem Befragten zu Zweifeln am angestrebten Berufsziel (2).

Ein weiterer Abbruchgrund ist eine generelle **Unzufriedenheit mit der Ausrichtung der Lehramtsstudiengänge**. Dieser Aspekt wird von fünf Befragten (2, 3, 4, 5, 6) angeführt. Dabei geht es vor allem darum, dass das Schulmusikstudium zwangsläufig mit einem weiteren Fach und den Bildungswissenschaften verknüpft werden muss, was für einige eine zusätzliche Belastung darstellt. Aber auch enttäuschte inhaltliche Erwartungen sowie eine mangelnde Praxisrelevanz der Studieninhalte werden als Gründe genannt. Bemängelt wird außerdem eine fehlende Differenzierung zwischen künstlerischen und pädagogischen Studiengängen, wodurch sich die Befragten im pädagogischen Bereich nicht ausreichend auf den Berufsalltag vorbereitet fühlen und in Hinblick auf die Anforderungen des Musiklehrer:innenberufs überhöhte Ansprüche im künstlerischen Bereich in Frage stellen. Gleichzeitig wird von einem Studienteilnehmer (2) bemängelt, dass Studierende oftmals kein hinrei-

chendes Bewusstsein für die pädagogische Ausrichtung des Studiums mitbringen.

Neben der Unzufriedenheit mit dem Studium spielt auch die **Unzufriedenheit mit der Berufsrealität von Lehrer:innen** eine Rolle bei der Entscheidung gegen das Schulmusikstudium. Die erwarteten Belastungen im Lehrer:innenberuf haben einige Studienteilnehmer:innen in ihrer Entscheidung zum Studienabbruch bestärkt. Hierbei werden vor allem das Fehlen geregelter Arbeitszeiten und eines festen Feierabends sowie die wachsenden Ansprüche durch steigende Heterogenität von Lerngruppen genannt. Auch ein Mangel an künstlerischer Qualität im Musikunterricht spielt eine Rolle, was zu inneren Konflikten führen kann, wenn man eigentlich leidenschaftlich Musik macht (2). Darüber hinaus herrschen bei zwei Teilnehmenden Zweifel bezüglich des Systems Schule allgemein (1, 2). Einer hinterfragt dabei sogar speziell den Sinn von Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen und stellt in Frage, dass man Schüler:innen hier relevante Dinge für das weitere Leben vermitteln könne (2).

Eine weitere Kategorie, die in der Entscheidung für oder gegen die Fortsetzung des Schulmusikstudiums eine Rolle spielt, lässt sich unter dem Begriff **künstlerischer Idealismus** zusammenfassen. Bei einigen Studienteilnehmer:innen besteht der Wunsch, ein Leben als Künstler:in zu führen. Das Bedürfnis in künstlerischer Hinsicht eigene Grenzen austesten und schon in der Kindheit vorhandenen Neigungen nachzugehen, führt zur Vernachlässigung des Schulmusikstudiums, bis es schließlich aufgegeben wird oder aufgegeben werden muss. Einer Teilnehmerin bietet sich die einzigartige Gelegenheit, als Musical-Sängerin eigene künstlerische Träume zu verwirklichen und mit berühmten Personen zusammenarbeiten zu können (4).

Für andere ehemalige Studierende bieten sich ebenfalls **künstlerische oder pädagogische Alternativen**, die als attraktiver empfunden werden, z. B. in der außerinstitutionellen Bildung (1). Bei einem anderen Studienteilnehmer kommen im Verlauf des Studiums hingegen Zweifel daran auf, ob das Hobby wirklich zum Beruf gemacht werden oder Musik nicht lieber weiterhin nur als Hobby fungieren soll (2).

Weitere Gründe, die Studierende zum Abbruch ihres Schulmusikstudiums bewegen, lassen sich als **Wunsch nach Beständigkeit und Situiertheit** fassen. Hierzu zählt das Bedürfnis, endlich Geld zu verdienen, Verantwortung zu übernehmen und ein geregelteres Leben zu führen.

Psychosoziale Gründe, die in Abschnitt neun unserer Studie differenzierter dargestellt werden, spielen bei insgesamt vier Befragten eine Rolle.

Die Untersuchung hat darüber hinaus gezeigt, dass bei der Entscheidung für oder gegen den Abbruch des Studiums **Einflüsse aus dem sozialen Umfeld** wirksam werden. In fünf von sieben Fällen wird die Entscheidung zum Studienabbruch von Freund:innen oder der Familie unterstützt. Im Gegensatz dazu gibt es aber auch einen Fall, in dem das familiäre Umfeld zur Weiterführung des Studiums drängt. Der Abbruch wird hier als Befreiung von äußeren Erwartungen empfunden (7).

Abschließend bleiben noch einige **sonstige Gründe**, die sich keiner Kategorie eindeutig zuordnen lassen. Hierzu gehört beispielsweise, dass das Lehramtsstudium für manche der Befragten von Anfang an nur Plan B war und als sichere Alternative dienen sollte. Gelegentlich spielen vorhandene andere Interessen und unvorhergesehene Entwicklungschancen in anderen Bereichen eine Rolle. Genannt werden außerdem Probleme im privaten Umfeld oder im Ablauf des Studiums, zum Beispiel die zwangsläufige Verlängerung der Studienzeit durch den Wechsel des Zweifachs.

8. Gründe, die gegen den Abbruch des Studiums hervorgebracht wurden

Neben Gründen, die für den Abbruch des Schulmusikstudiums sprechen, finden sich in den von uns durchgeführten Interviews auch zahlreiche Argumente, die gegen den Studienabbruch sprechen. Von diesen sind einige für den Kontext unserer Studie von Interesse, weil sie Hinweise darauf geben könnten, was zur Erhöhung der Studierendenzahlen beitragen könnte.

Zunächst sind einige **pragmatische Gründe** zu nennen, allen voran das Bedürfnis nach finanzieller Sicherheit, was in insgesamt fünf von sieben Interviews artikuliert wird. Des Weiteren werden **soziale Aspekte** als Argumente für die Wahl bzw. die Fortführung des Schulmusikstudiums angeführt. Bei zwei Befragten (2, 4) wird deutlich, dass die Wahl des Studiengangs Schulmusik stark vom sozialen Umfeld beeinflusst wurde. Eine befragte Person berichtet, sie habe sich geschämt, das Studium abzubrechen, eine andere erwähnt explizit, dass die Familie der Entscheidung zum Abbruch zunächst mit Skepsis gegenüberstand.

Eine besondere Attraktivität besitzt das Schulmusikstudium aufgrund der Möglichkeit **künstlerisch-kreativen Neigungen** nachzugehen, wobei besonders die Vielfältigkeit der Studieninhalte (4) und ihr Motivationspotenzial (3, 5, 7) betont werden. Mit Leidenschaft wird das Schulmusikstudium in zwei Fällen assoziiert (3, 5), mit der Möglichkeit, sich im künstlerischen Hauptfach weiterzuentwickeln, einmal (7).

Als vierte und letzte übergeordnete Kategorie von Gründen, die gegen den Abbruch des Schulmusikstudiums sprechen, können **pädagogisch-kommunikative Neigungen** genannt werden, die sich zum einen in der Freude an den kommunikativen Aspekten des eigenen Studiums spiegeln (2), zum anderen aber auch in der Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen konkretisieren. Auch das Bedürfnis, Dinge weiterzugeben, die einem selbst wichtig sind, wäre anzuführen (4, 5).

Aus der Analyse der sieben Interviews ergeben sich die in Abbildung 2 abgebildeten Kategorien von Gründen, die von Studienabbrecher:innen für und gegen den Abbruch eines Schulmusikstudiums hervorgebracht werden. Der Vergleich unseres Kategoriensystems mit den Ergebnissen von Theune (2022) sowie von Pohlentz, Tinsner & Seyfried (2007), die im zweiten Teil dieses Textes referiert wurden, zeigt, dass die Gründe für Studienabbrüche bei Lehramtsstudierenden mit dem Fach Musik weitgehend deckungsgleich sind mit Ergebnissen, zu denen studiengangsübergreifende Untersuchungen kommen. Unzufriedenheit mit der inhaltlichen Ausrichtung von Studiengängen, finanzielle und zeitliche Belastungen sowie Leistungsdruck treten in allen Untersuchungen als zentrale Gründe für Studienabbrüche hervor. Spezifische Akzentuierungen unserer Stichprobe und Zielgruppe ergeben sich aus der Unzufriedenheit mit der Berufsrealität von Lehrer:innen sowie aus der Tatsache, dass das Studium eine intensive künstlerische Ausbildung umfasst. Hieraus können einerseits zusätzliche Probleme entstehen, die damit zusammenhängen, dass – wie es ein Studienteilnehmer formuliert – „*du davon abhängig bist, dass dein Hauptfachdozierender dir eine Note gibt*“, andererseits können sich aufgrund der hohen Qualifikationen, die erworben werden, aber auch berufliche Alternativen im künstlerischen oder im künstlerisch-pädagogischen Bereich eröffnen, die zu Studienabbrüchen führen (vgl. Fallbeschreibungen 4, 5 und 6).

<p>Gründe für den Abbruch des Schulmusikstudiums nach Ballreich, Haubenthal, Schmitt & Handschick (2024)</p> <p>finanzielle und zeitliche Belastung durch Studium und Referendariat Leistungsdruck und die Belastung durch Prüfungen Unzufriedenheit mit der Ausrichtung der Lehramtsstudiengänge Unzufriedenheit mit der Berufsrealität von Lehrer:innen künstlerischer Idealismus künstlerische oder pädagogische Alternativen Wunsch nach Beständigkeit und Situiertheit psychosoziale Gründe, Habitus-Struktur-Probleme Einflüsse aus dem sozialen Umfeld sonstige Gründe</p>	<p>Gründe gegen den Abbruch des Schulmusikstudiums nach Ballreich, Haubenthal, Schmitt & Handschick (2024)</p> <p>pragmatische Gründe soziale Aspekte künstlerisch-kreative Neigungen pädagogisch-kommunikative Neigungen</p>
---	---

Abbildung 2: Gegenüberstellung der Kategorien von Gründen, die von Studienabbrecher:innen für und gegen den Abbruch eines Schulmusikstudiums hervor- gebracht werden nach Ballreich, Haubenthal, Schmitt & Handschick (2024). Abbildung: M. Handschick.

9. Habitus-Struktur-Konflikte als Ursache für Studienabbrüche

Wie in der Erörterung des Forschungsstandes bereits angedeutet, spielt die Schrift „Bestellt und nicht abgeholt“ von Lars Schmitt (2010) für die Interpretation unserer Daten eine besondere Rolle. Die von Schmitt beschriebenen und theoretisch ausdifferenzierten Habitus-Struktur-Konflikte (ebd., S. 159) zeigen sich auch bei vier der sieben Studienabbrecher:innen, die uns für Interviews zur Verfügung standen, zum Teil sehr deutlich. In drei Fällen werden sie auch in den eigenen Reflexionen der Studienteilnehmer:innen auf die individuelle Herkunft zurückgeführt.

Studienteilnehmer 1: berichtet, er habe „*quasi in einem Jahr so die ganze Vorbereitung für die Aufnahmeprüfung machen müssen*“ und begründet dies mit den Worten „*vorher war das irgendwie auch finanziell gar nicht möglich, dass das bei mir finanziert wurde aus dem Elternhaus*“. Während des Studiums habe er dann seinen Lebensunterhalt „*so mitfinanziert [...] über's Musik machen*“.

Sowohl in Bezug auf die Hochschule als auch in Bezug auf Schulen, in denen er als Student bereits in der Nachmittagsbetreuung aktiv ist, merkt er schnell, „*dass das nicht der richtige Ort für mich ist*“. Er hat das Gefühl, dass „*die Kinder und Jugendlichen, die mir am wichtigsten sind, die von Diskriminierung betroffen sind, die emotional einen Lernförderbedarf haben oder so, dass ich für die nicht genug Zeit hab*“. Generell stellt er fest: „*[...] wenn man studieren will und man hat irgendwie nicht so die krassen finanziellen Möglichkeiten oder man kennt halt auch nicht so viele Leute, die selber auch studiert haben, dann ist es schwierig,*

auch in eine andere Stadt dafür zu ziehen und sich das leisten zu können.“ Etwas später im Interview sinniert er: „*Also, das Ding ist, meine Vita, meine Lebensgeschichte und auch wie ich zur Musik gekommen bin – ist halt auch relativ – ähm, selten – in so einem Musikhochschulkontext [...], also viele kommen halt auch aus Akademikerhaushalten, weil das auch sehr kostenintensiv ist, so ein Instrument auf einem professionellen Level irgendwie zu lernen.*

[...] Und auch viele, die sich entscheiden können, im künstlerischen Studiengang z.B. zu studieren, brauchen dafür natürlich auch den Rückhalt von der Family, und Leute in der Family, die das halt schon gemacht haben, und ähm – was halt bei mir irgendwie nicht so der Fall war.“ Wiederholt berichtet er auch von „*Rassismuserfahrungen, die ich an der Musikhochschule machen musste, die das Arbeitsumfeld dort – sehr schwierig gestaltet haben*“ (vgl. dazu: Riva, 2023).

Die Gründe für seinen Studienabbruch fasst er wie folgt zusammen: „*[...] aber man merkt halt, wenn man als jemand, der aus einem finanzschwachen, bildungsschwachen Haushalt kommt, ist es – man muss sich schon um alles irgendwie selber kümmern, seine ganze Studienorga, seine ganze Studienfinanzierung und wenn man dann noch irgendwo hinkommt, wo dann irgendwie noch Hürden im Weg liegen und man eigentlich merkt, das ganze Ding ist nicht darauf ausgelegt, dass jemand wie ich dort studiert [...]*.“ Er hatte im Schulmusikstudium den Eindruck, „*irgendwo zu sein, wo man eigentlich nicht erwünscht ist, so – oder wo es sich so anfühlt, als wenn man nicht erwünscht ist*“.

Auch wenn Herr 1 die Problematik am deutlichsten artikuliert, ist er keineswegs der Einzige, der vor einer sehr schwierigen materiellen und so-

zialen Situation stand. Ganz ähnlich ging es Herrn 2. Bei ihm kam in den Schulpraktika *„dann so langsam wirklich die Erkenntnis, dass, ja, dass ich mich nicht wirklich wohlfühle auch, vor einer Klasse zu stehen, dreißig Kinder zu unterrichten überfordert mich eigentlich.“* Er sieht das System Schule insgesamt kritisch und kommt zu dem Schluss, *„ich bin hier völlig fehl am Platz. Ich bin mit diesem System nicht mehr wirklich konform.“* Erst im weiteren Verlauf des Interviews kommt er auf etwas, *„was ich vorhin vergessen habe. Ähm, der finanzielle Aspekt. Hm, meine Eltern sind keine Akademiker. [...] Und es ging halt damals schon nicht, dass man mich, also dass man mich durch das Studium durchführt. Das heißt, ich musste neben dem Studium auch immer noch arbeiten. Und das waren dann im Monat 80 Stunden, also ich habe Halbzeit gearbeitet, also halbtags, ähm, und das dann noch dazu mit einem Vollzeitstudium, weil Teilzeitstudium wurde mir nicht gewährt an der Uni, das hat man abgelehnt – weiß ich auch nicht, ob das so richtig war, mir das abzulehnen, weil eigentlich es hätte mir zugestanden.“*

Obwohl die Ursachen für den Studienabbruch hier ganz offenkundig auf der materiellen Ebene liegen und zudem in Bezug auf die Ablehnung des Teilzeitstudiums eine eklatante Fehlentscheidung einer Verwaltungskraft vorliegt, relativiert Herr 2 das Problem später wieder und teilt mit: *„Für den Lehrerberuf muss man geboren sein.“*

Herr 3: war in seiner Familie ebenfalls *„sogar der Erste mit, äh, mit Studium, tatsächlich“*. Er wollte Musik studieren und hat *„dann aber die ersten Male die Aufnahmeprüfung in Musik nicht bestanden“*, was ihm von Anfang an das Gefühl vermittelt, *„okay, da waren Defizite, die ich noch bereinigen musste.“* Er fasst zwar trotzdem gut Fuß an der Musikhochschule, kommt aber, nachdem sich das Studium aufgrund vielfältiger künstlerischer Aktivitäten verzögert, an einen Punkt, *„an dem ich auch gerne mal Geld verdienen wollte.“* Weiter führt er aus: *„Und, letzten Endes hab' ich mich dann selber mehr – ja hab' ich mir selber mehr gehofft, irgendwo sesshaft zu werden, ähm, irgendwo auch 'ne Stabilität zu bekommen, [...] hab mich mal umorientiert, hab' geschaut, was kann ich machen, um, ähm, schnell Geld zu verdienen, und im Idealfall auch noch 'nen Abschluss, irgend 'nen Berufsabschluss dabei zu bekommen.“*

Bei ihm geht es zwar nicht direkt um ein Gefühl der Exklusion, dafür tritt aber das von Schmitt als zweite Dimension typischer Habitus-Struktur-Konflikte identifizierte Bedürfnis nach Struktur im

Sinne von geordneten Verhältnissen sehr stark zutage.

Ähnlich verhält es sich bei Frau 7. Sie erklärt zunächst, *„und ja, es war klar für mich, dass ich irgendwann keine Lehrerin werden möchte“*. *„Und daran hab' ich dann auch so gemerkt – ist es mir das wert, das jetzt noch drei Jahre durchzuziehen? Irgendwie mich dadurch zu quälen und dann nochmal neu anzufangen?“* Sie berichtet: *„[...] alle hatten eine hohe Erwartung an mich – ähm, mein Umfeld, dadurch, dass ich schon immer diejenige sein sollte, die Musik studiert.“* Diese Situation führt dazu, dass ihr schließlich *„die Motivation einfach fehlt“*. Leistungsdruck entsteht auch *„wegen der Uni, weil ich irgendwann gesehen hab, dass ich's vielleicht nicht schaffen würde, dass der Respekt vor manchen Klausuren zu groß war. Allerdings betont sie mehrfach, „der Hauptgrund liegt tatsächlich wirklich darin, dass ich gemerkt hab, der Lehrerberuf an sich ist nichts für mich“*. Dazu führt sie aus: *„Also ich merke, es tut mir gut im Prinzip einen Feierabend zu haben, da bin ich mit dem Bürojob irgendwie relativ, relativ safe, was die Arbeitszeiten angeht. Ähm, da klappe ich mein Notebook theoretisch zu, verlasse das Büro und hab' einfach Feierabend.“* Sie fügt hinzu, *„das Kaufmännische, das liegt mir auch sehr, sehr gut, von daher, ist schon alles tippi toppi so.“*

Neben dem Bedürfnis nach Struktur treten hier mangelnde Motivation sowie empfundener Leistungsdruck als Gründe für den Abbruch des Schulmusikstudiums hervor, was den ersten beiden der von Schmitt identifizierten Dimensionen von Habitus-Struktur-Konflikten (vgl. Schmitt, 2010, S. 159) entspricht.

10. Vorschläge zur Verbesserung der Studiensituation, die von Studienteilnehmer:innen artikuliert werden

Da die vorliegende Studie nicht nur das Ziel verfolgt, Gründe für Studienabbrüche von Schulmusikstudierenden transparent zu machen, sondern vor dem Hintergrund des akuten Musiklehrer:innenmangels auch zur Vermeidung von Studienabbrüchen beitragen möchte, seien vor der Zusammenfassung unserer Ergebnisse noch Vorschläge für die Verbesserung der Studiensituation aufgelistet, die von den Studienteilnehmer:innen selbst artikuliert wurden:

Studienteilnehmer 1 wünscht sich bessere Feedbackstrukturen für Betroffene von Diskriminierung sowie ein geschärfteres pädagogisches Profil der Lehramtsstudiengänge Musik im Sinne

einer deutlicheren Abgrenzung von rein künstlerischen Studiengängen und einem erhöhten Fokus auf pädagogische und psychologische Inhalte. Studienteilnehmer 2 plädiert für einen dualen Lehramtsstudiengang Musik, der die Studierenden einerseits früh mit der Berufswirklichkeit konfrontiert und andererseits durch die Vergütung integrierter Unterrichtstätigkeiten finanzielle Entlastung schaffen könnte. Auch empfiehlt er ein besseres Studienberatungsangebot. Mehrere Interviewpartner:innen beklagen die hohe Belastung durch die Bildungswissenschaften und das zweite Fach an der Universität. Wäre Musik als einziges Studienfach bzw. als ‚Doppelfach‘ wählbar gewesen, hätte ein Studienabbruch möglicherweise vermieden werden können.

11. Fazit

Die in studienfachübergreifenden Analysen von Theune (2022) sowie von Pohlenz, Tinsner & Seyfried (2007) identifizierten Gründe für Studienabbrüche konnten in der von uns durchgeführten Studie allesamt auch für Studienabbrecher:innen im Bereich der Schulmusik nachgewiesen werden. Hierzu gehören falsche bzw. unerfüllte Erwartungen an das Studium, zu hohe Studienanforderungen und Prüfungsangst sowie problematische Studienbedingungen. Nicht zuletzt spielen auch finanzielle Probleme eine Rolle. Darüber hinaus bestätigt die Tatsache, dass Habitus-Struktur-Konflikte bei vier der sieben von uns interviewten Studienabbrecher:innen feststellbar sind und dass bei zwei von ihnen explizit finanzielle Gründe für den Studienabbruch genannt werden, die unter anderem auch in PISA-Studien für Deutschland immer wieder zum Vorschein kommende extreme Abhängigkeit der Bildungschancen Heranwachsender vom sozioökonomischen Status der Elternhäuser (vgl. Arp & Olbrisch, 2023).

Da ein Schulmusikstudium bereits im Vorfeld kostenintensiven Instrumentalunterricht erfordert, starten Studierende, die nicht aus Verhältnissen kommen, in denen eine solche Förderung möglich ist, von vornherein unter erschwerten Bedingungen, sofern sie überhaupt zum Studium zugelassen werden.

Auf der anderen Seite gehen aber auch Studierende verloren, denen der künstlerische Anspruch des Lehramtsstudiums nicht hoch genug ist, die sich von den zeitlichen Anforderungen durch Zweitfach und Bildungswissenschaften an der eigenen künstlerischen Entfaltung gehindert fühlen. So zerfällt die Gruppe der Studienabbrecher:innen, mit denen wir gesprochen haben, bei näherem Hinsehen in zwei Teile: jene, bei denen ein Gefühl der

habituellen Nicht-Passung im Vordergrund der Begründungen für den Studienabbruch steht (1, 2, 3, 7), und jene, bei denen künstlerische oder künstlerisch-pädagogische Alternativen letztendlich attraktiver erschienen (4, 5, 6). Wie sich aus den Falldarstellungen entnehmen lässt und auch im Titel dieser Studie angedeutet ist, sind Schulmusikstudierende vielfältig einsetzbar, woraus sich zahlreiche andere Perspektiven ergeben – bei unseren Fällen vom Musical-Star bis zum Marktleiter.

Über die beiden genannten Gruppen hinweg stellt der zunehmend schwierige Berufsalltag von Lehrkräften einen weiteren Grund für Studienabbrüche dar.

Studiengangsbezogene Reformen müssen deshalb zunächst die Studienbedingungen fokussieren. Außerdem werden sie die Öffnung der Lehramtsstudiengänge Musik in verschiedene Richtungen verfolgen müssen, damit sich Studierende mit unterschiedlichen sozialen und kulturellen Hintergründen im Schulmusikstudium wohlfühlen. Dies könnte auch dazu führen, dass sich die Studierenden besser auf eine zunehmend heterogene Schülerschaft vorbereitet fühlen. Die Zulassungsbedingungen zum Lehramtsstudiengang Musik sind deshalb zu überdenken. Ferner ist die berufliche Belastung von Lehrkräften auf den Prüfstand zu stellen.

Literatur

- Arp, S. & Olbrisch, M. (2023). Das Märchen von der Chancengleichheit. *Der Spiegel*, 48/2023, 49–51.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (1979 im Original: *La distinction. Critique sociale du jugement*). Suhrkamp.
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2009). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung in die Forschungspraxis*. Springer.
- Graber, J., Schmid-Kühn, S. M. & Fuchs, T. (2023). Liegen die Ursachen für den Lehrkräftemangel schon in der universitären Lehrkräftebildung? Erste Antworten auf Basis des Projekts „Wege aus dem Lehramtsstudium“. In D. Behrens, M. Forell, T. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 191–205). Verlag Julius Klinkhardt.
<https://doi.org/10.25656/01:27681>

- Helferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herfter, C., Maruhn, F. & Wachler, K. (2011). *Der Abbruch des Lehramtsstudiums – Zahlen und Hintergründe. Projektbericht. Ergebnisse einer Fragebogenstudie an der Universität Leipzig*. Universität Leipzig. <https://ul.qucosa.de/api/qucosa%3A12886/attachment/ATT-0/> (08.09.2024)
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J. & Woisch, A. (2017). *Zwischen Studierwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen* (Forum Hochschule). Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.
- Isleib, S. (2022). *Allgemeine und herkunftsbedingte Erklärung des Studienabbruchs sowie der anschließenden Neuorientierung*. Dissertation, Otto-von-Guericke-Universität, Magdeburg. <http://dx.doi.org/10.25673/104613>
- Klein, D. & Müller, L. (2020). Soziale, ethnische und geschlechtsspezifische Ungleichheiten beim Studienabbruch. Welche Rolle spielen akademische Leistungen vor und während des Studiums? In *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung* 4, 13–31.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Müller, S. & Schneider, T. (2013). Educational pathways and dropout from higher education in Germany. In *Longitudinal and Life Course Studies* (LLCS) 4, 218–241.
- Neugebauer, M., Daniel, H.-D. & Wolter, A. (Hrsg.) (2022). *Studienerfolg und Studienabbruch*. Springer.
- Pohlenz, P., Tinsner, K. & Seyfried, M. (2007). *Studienabbruch – Ursachen, Probleme, Begründungen*. VDM Verlag Dr. Müller.
- Riva, N. (2023). *Schwarze Stimmen in einer weißen Musikwelt. Rassistische Diskriminierungserfahrungen Schwarzer Studierender an Musikhochschulen in Deutschland*. Rosa-Luxemburg-Stiftung. https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Studien/Onl-Studie_6-23_Schwarze_Stimmen.pdf (08.09.2024).
- Schmitt, L. (2010). *Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium*. Springer.
- Statistisches Bundesamt (2023). Bildung und Kultur. Erfolgsquoten – Berechnung für die Studienanfängerjahrgänge 2009 bis 2013. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/erfolgsquoten-5213001217004.pdf?_blob=publicationFile (08.09.2024)
- Theune, K. (2022). Determinanten und Modelle zur Prognose von Studienabbrüchen. In M. Neugebauer, H.-D. Daniel & A. Wolter (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch* (S. 19–41). Springer.

Autor:innen

Svenja Ballreich

Hochschule für Musik Saar
Svenja.Ballreich@gmx.net

Julia Haubenthal

Hochschule für Musik Saar
j.haubenthal@kabelmail.de

Lea Schmitt

Hochschule für Musik Saar
leaa.schmitt@web.de

Matthias Handschick

Hochschule für Musik Saar
matthias.handschick@web.de

Ballreich et al., 2024

CC BY-NC 4.0

b-em (16), S. 1-14

ISSN: 2190-317

DOI: <https://doi.org/10.62563/bem.v2024249>

This paper is published under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License. To read the license text, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>. Parts of an article may be published under a different license. If this is the case, these parts are clearly marked as such.