

**Untersuchung zur Arbeitsmotivation von
Musikschullehrkräften für Violine**

**Theoretische Hintergründe und Interviewstudie mit
Lehrpersonen und Leitenden aus Musikschulen in Deutschland
und Luxemburg**

Masterarbeit im Studiengang

Advanced Education in Music Pedagogy

an der Hochschule für Musik Saar



Themenstellung: Professor Michael Dartsch

Vorgelegt von Luise Kopp

30.09.2025

Inhaltsverzeichnis

1	Theoretische Hintergründe	5
1.1	Grundlagen der Motivationspsychologie und -theorie.....	5
1.1.1	Frühphilosophische Perspektiven: Motivation nach Epikur	6
1.1.2	Motivationstheorie nach Abraham Maslow	7
1.1.3	Intrinsische und extrinsische Motivation	11
1.1.4	Flow- Erleben.....	13
1.1.5	Leistungsmotivation	16
1.1.6	Die Selbstbildtheorie	19
1.1.7	Die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan.....	21
1.1.7.1	Intrinsische und extrinsische Motivation im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie 22	
1.1.7.2	Regulationsformen.....	24
1.1.7.3	Die psychologischen Grundbedürfnisse in der Selbstbestimmungstheorie.....	25
1.1.7.4	Internalisierung und Integration	27
1.1.7.5	Übertragung der Selbstbestimmungstheorie auf die Motivation von Instrumentallehrkräften im Fach Violine	29
1.2	Berufs- und Arbeitszufriedenheit	31
1.2.1	Das Berufsbild von Instrumentallehrkräften	31
1.2.2	Arbeitszufriedenheit	33
1.2.2.1	Bedeutung und Relevanz	33
1.2.2.2	Theoretische Modelle zur Arbeitszufriedenheit.....	36
1.2.2.2.1	Herzbergs Zwei-Faktoren-Theorie	36
1.2.2.2.2	Hackmans und Oldhams Job Characteristics Model.....	38
1.2.2.2.3	Züricher Modell nach Bruggemann	42
1.2.2.2.4	Arbeitszufriedenheit von Musikschullehrkräften – empirische Befunde.....	50
1.2.3	Berufszufriedenheit	51
1.2.3.1	Berufszufriedenheit im Zusammenhang mit Motivationstheorien	52
1.2.3.2	Fort- und Weiterbildung als Faktor der Berufszufriedenheit.....	53

1.2.3.3	Beruf und Sinn.....	54
1.2.3.4	Lebenslanges Lernen im Beruf.....	62
1.3	Personalentwicklung und Qualitätsmanagement	66
1.3.1	Personalentwicklung	66
1.3.2	Qualitätsmanagement	70
1.3.2.1	Begriff und Grundlagen.....	71
1.3.2.2	Qualitätsmanagement an Musikschulen	72
1.4	Das System Musikschule in Deutschland und Luxemburg.....	73
1.4.1	Das deutsche Musikschulsystem.....	74
1.4.1.1	Der Verband deutscher Musikschulen	74
1.4.1.1.1	Qualitätsmanagement an deutschen Musikschulen.....	76
1.4.1.2	Gebührenstruktur und Vergütung.....	78
1.4.2	Das luxemburgische Musikschulsystem.....	78
1.4.2.1	Gebührenstruktur und Vergütung.....	79
1.4.3	Vergleich des luxemburgischen und deutschen Musikschulsystems.....	80
1.5	Zwischenfazit	81
2	Interviewstudie	82
2.1	Forschungsdesign und Datenerhebung	82
2.2	Auswertungsmethode.....	82
2.3	Kriterien zur Auswahl der Interviewten.....	82
2.4	Durchführung der Interviews und Transkription.....	83
2.5	Auswertungsprozess.....	85
2.6	Gütekriterien	86
2.7	Basisdaten der Interviewten:	86
2.8	Interviewleitfaden	88
2.9	Reflexion der Forscherrolle und Limitationen	88
2.9.1	Rolle der Forscherin	88
2.9.2	Limitationen der Untersuchung.....	89
2.10	Auswertung	89
2.10.1	Personalentwicklung	90

2.10.2	Selbstbild/Reflexion	91
2.10.3	Berufsmotivation	91
2.10.3.1	SchülerInnenmotivation	92
2.10.3.2	Berufsbild im Wandel	92
2.10.3.3	Motivationserleben der Leitungen	93
2.10.3.3.1	Motivationspotenziale	94
2.10.3.3.2	Entwicklung aus Leitungssicht	94
2.10.3.4	Visionen für die Musikschule	95
2.10.3.5	Sinn des Berufs	95
2.10.3.6	Entwicklung der Motivation	96
2.10.3.7	Umgang mit Demotivation	97
2.10.3.8	Langfristige Motivation	97
2.10.4	Arbeitsbedingungen	98
2.10.4.1	Finanzielle Sicherheit/Gehalt	98
2.10.4.2	Räumlichkeiten/Gebäude	99
2.10.4.3	Strukturelle Rahmenbedingungen	99
2.10.4.4	Prüfungssystem	100
2.10.4.4.1	Vorstellungen über ein ideales Prüfungssystem	101
2.10.5	Soziale Eingebundenheit	102
2.10.5.1	Kollegialer Austausch	102
2.10.5.2	Anerkennung	103
2.10.5.2.1	Gesellschaftliche Anerkennung	103
2.10.5.2.2	Anerkennung der SchülerInnen	103
2.10.5.2.3	Anerkennung von der Leitung	103
2.10.5.2.4	Anerkennung von Eltern	104
2.10.6	Autonomie	104
2.10.7	Kompetenz	105
2.11	Diskussion	105
2.11.1	Einflussfaktoren auf die Motivation von Instrumentallehrkräften	105
2.11.2	Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Luxemburg und Deutschland	109

2.11.3	Veränderungen der Motivation im Laufe der Berufslaufbahn.....	111
2.11.4	Strategien von Musikschulleitungen zur Förderung der Motivation ihrer Lehrpersonen 112	
2.11.5	Zuordnung der Ergebnisse zu den psychologischen Grundbedürfnissen der Selbstbestimmungstheorie.....	113
3	Fazit.....	115
4	Literaturverzeichnis.....	117
5	Abbildungsverzeichnis	122
6	Anhang	123
6.1	Interviews.....	123
6.2	Leitfragen	124
6.3	Einverständniserklärung und Datenschutzinformationen	125

Vorwort

Die Motivation von Instrumentallehrkräften ist ein unabdingbarer Bestandteil für die Qualität musikpädagogischer Arbeit. Sie hat Einfluss auf die Gestaltung des Unterrichts, auf die Fortschritte der SchülerInnen und deren musikalischen Erfolg und beeinflusst darüber hinaus das berufliche Wohlbefinden und eine zufriedene langfristige Berufsausübung der Lehrenden. Schon hier kann man die Frage danach stellen, ob vielleicht auch Unterrichtsgestaltung, Fortschritte und musikalischer Erfolg sowie Berufszufriedenheit Einfluss auf die Motivation haben, es also eine Wechselwirkung zwischen den Umständen und der Motivation der Lehrkräfte gibt und sie sich gegenseitig bedingen.

Das Thema der vorliegenden Arbeit ist auch durch ein persönliches Interesse entstanden. Als Violinpädagogin begegne ich einerseits KollegInnen, die sehr motiviert und engagiert unterrichten und auch darüber hinaus immer an Projekten arbeiten wollen, andererseits gibt es auch KollegInnen, die weniger Elan haben und eher deprimiert und resigniert sind von ihrem Berufsalltag. Außerdem konnte ich auch bei mir selbst schon feststellen, dass meine Motivation nicht immer gleich hoch ist und mich beschäftigte die Frage danach, welche Umstände einen Einfluss darauf haben, wie motiviert eine Lehrkraft ist. Besonders interessant war die Entwicklung der Motivation im Laufe der Berufsjahre. Inwiefern ändern sich die Bedürfnisse der Lehrpersonen und, ganz plakativ, wie schafft man es, auch nach 30 Jahren des Unterrichtens mit Freude und Motivation zum Unterricht zu gehen?

Ein weiterer Bestandteil dieser Arbeit ist der Vergleich des luxemburgischen und deutschen Musikschulsystems. Ich selbst wurde in Deutschland ausgebildet, wenn auch nicht an Musikschulen, arbeite nun aber seit einigen Jahren an einer luxemburgischen Musikschule. Besonders prägend für den Unterrichtsalltag sind das obligatorische Examen, die jeder Schüler und jede Schülerin zu absolvieren hat, und die mir persönlich auch manchmal das Gefühl geben, dass meine Arbeit indirekt mitgeprüft wird. Aus Deutschland war mir dergleichen nicht bekannt, denn natürlich kann man seine „besten SchülerInnen“ bei Wettbewerben wie „Jugend Musiziert“ anmelden, dass jedoch die ganze Klasse einer Jury vorspielt, ist in Deutschland nicht gängig. Ein weiterer Punkt war, ob das Gehalt, und damit vielleicht auch die Anerkennung, die man spürt, einen Einfluss auf die Motivation hat. In Luxemburg ist das Gehalt weitaus besser als in Deutschland, außerdem genießen die Lehrkräfte – durch das verschulte System – mehr Anerkennung. Ihre Arbeit wird nicht so sehr als Dienstleistung betrachtet, sondern als Bildungsauftrag.

Ich präsentierte meinem betreuenden Professor Michael Dartsch meine Themenidee, woraufhin er mich auf die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan aufmerksam machte. Davon ausgehend erforschte ich weitere Motivationstheorien, um ein gutes Fundament für die Analyse zu gewinnen.

Aus meinen Überlegungen ergaben sich folgende Forschungsfragen:

- Welche Faktoren fördern die Motivation von Instrumentallehrkräften und welche beeinträchtigen sie?

- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zeigen sich in der Motivation von Instrumentallehrkräften für Violine in Deutschland und Luxemburg?
- Wie verändert sich die berufliche Motivation von Instrumentallehrkräften für Violine im Laufe ihrer Berufslaufbahn?
- Welche Ansätze nutzen Musikschulleitungen, um die Motivation ihrer Lehrkräfte zu fördern?
- Inwiefern lassen sich die Aussagen der Lehrkräfte und Musikschulleitungen den psychologischen Grundbedürfnissen der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan zuordnen?

Die Arbeit gliedert sich in zwei Teile. Im theoretischen Teil stelle ich verschiedene Motivationstheorien dar und beziehe sie jeweils auf den Kontext des Instrumentalunterrichts. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan. Anschließend erörtere ich Theorien zur Arbeits- und Berufszufriedenheit, die ergänzt werden mit Ansätzen aus der Personalentwicklung und dem Qualitätsmanagement. Ein weiteres Kapitel beschäftigt sich mit den strukturellen Unterschieden des luxemburgischen und deutschen Musikschulsystems.

Im zweiten Teil der Arbeit folgt eine qualitative Inhaltsanalyse. Insgesamt wurden hierzu acht leitfadengestützte Interviews durchgeführt: Sechs Lehrkräfte für Violine – jeweils drei aus Deutschland und drei aus Luxemburg – sowie zwei Musikschulleitungen wurden im Hinblick auf ihre Motivation, ihren Arbeitsalltag und institutionelle Rahmenbedingungen befragt. Die Auswertung erfolgte kategorienbasiert mit Unterstützung der Software MAXQDA, nach einem deduktiv-induktiven Verfahren. Den Abschluss bilden die Diskussion der Ergebnisse im Hinblick auf die Forschungsfragen sowie ein Fazit mit Ausblick.

Danksagung

Mein Dank gilt zunächst meinen InterviewpartnerInnen, die mir ihre Zeit zur Verfügung gestellt haben, um einen Einblick in ihre Erfahrungen und Gedanken zu bekommen. Ihre reflektierte Offenheit und Bereitschaft dazu, ihre Perspektiven zu teilen, hat diese Arbeit möglich gemacht.

Mein besonderer Dank gilt meiner Mama, die für mich in vielerlei Hinsicht ein Vorbild im Unterrichten ist und mir immer wieder zeigt, wie sehr Begeisterung und Motivation das pädagogische Arbeiten beeinflussen. Darüber hinaus hat sie mir durch die Betreuung meiner Kinder den nötigen Freiraum verschafft, mich auf diese Masterarbeit zu konzentrieren. Ebenso danke ich meiner Patentante Christel, die für mich ein inspirierendes Vorbild ist, wie man Musikschule lebt.

Mein Dank gilt außerdem meinem betreuenden Professor Michael Dartsch, der mich mit seinen Anregungen auf verschiedene Felder, die für meine Arbeit interessant sein könnten, aufmerksam gemacht hat, und dessen Gedanken und Impulse mich auch heute oft in meiner Tätigkeit als Instrumentalpädagogin begleiten.

Ein großes Merci geht an meinen Chef, Bob Morhard, und an mein Kollegium in Dudelange. Sie haben mich herzlich aufgenommen und mir den Einstieg in das luxemburgische Examenssystem erleichtert. Der Austausch und die Freundschaften, die daraus entstanden sind, bereichern meinen Berufsalltag.

Nicht zuletzt danke ich meiner besten Freundin Solveigh Röttig, die mir in allen Phasen dieser Arbeit mit Zuspruch, Rat und Ablenkung zur Seite stand, sowie meinen Kindern, Lisbeth und Mathias.

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere hiermit, die Masterarbeit selbstständig verfasst zu haben. Ich erkläre weiterhin, dass die vorliegende Arbeit noch nicht im Rahmen eines anderen Prüfungsverfahrens eingereicht wurde.

Datum, Ort

Unterschrift

1 Theoretische Hintergründe

1.1 Grundlagen der Motivationspsychologie und -theorie

Das Wort *Motivation* hat seinen Ursprung im lateinischen Verb *movere* = *bewegen* (*englisch: to move*).¹ Sie ist eine Bezeichnung für die Gesamtheit der Beweggründe, die menschliches Verhalten auslösen, steuern und aufrechterhalten.² In der Psychologie dient sie als zentrales Konzept und beantwortet die grundlegenden Fragen, warum Menschen handeln, wozu sie bestimmte Ziele verfolgen und unter welchen Bedingungen sie bereit sind, Energie und Ausdauer für bestimmte Tätigkeiten aufzubringen. Das Konzept der Motivation erfüllt in der Psychologie fünf zentrale Funktionen, mit denen menschliches Verhalten erklärt, vorhergesagt und eingeordnet werden kann:

1. Beziehung zu biologischen Faktoren

Motivation erklärt das Verhalten in Bezug auf biologische Bedürfnisse. Beispielsweise wird der Mensch durch Hunger oder Durst dazu motiviert, zu trinken oder zu essen.

2. Erklärung von individuellen Unterschieden

Motivation erklärt, warum sich Menschen in gleichen Situationen unterschiedlich verhalten oder dieselben Menschen sich in gleichen Situationen unterschiedlich verhalten. PsychologInnen führen diese Differenzen auf unterschiedliche motivationale Zustände zurück.

3. Erklärung innerer Zustände durch äußeres Verhalten

Motivation hilft, innere Zustände zu erschließen, indem man das zu beobachtende Verhalten interpretiert. Die Motivation dient hier als Erklärungsansatz für Handlungen.

4. Zuweisung von Verantwortung

Motivation ist eine Grundlage für das Konzept der Verantwortlichkeit in Recht, Religion und Ethik. Sie wird hier mit der Fähigkeit zur Selbstkontrolle und Bewertung des eigenen Handelns verknüpft.

5. Verständnis von Lebenssinn und Zielen

Motivation ermöglicht es Menschen, Sinn und Ziele in ihrem Leben zu erkennen. Sie schafft eine Verbindung zwischen Verhalten und persönlicher Zielsetzung.³

¹ vgl. Rudolph 2003, S. 1

² vgl. Gerrig, Zimbardo, 1999 S. 319

³ vgl. Gerrig, Zimbardo, 1999 S. 320

Diese fünf Funktionen zeigen, dass der Begriff „Motivation“ nicht nur das Verhalten von Menschen erklärt, sondern auch für das Alltagsverständnis, gesellschaftliche Bewertungen und individuelle Lebensführungen herangezogen werden kann

1.1.1 Frühphilosophische Perspektiven: Motivation nach Epikur

Bereits der griechische Philosoph Epikur (341 v. Chr. – 270 v. Chr.)⁴ beschäftigte sich mit den Ursachen und Gründen für menschliches Verhalten. Seine Gedanken hierzu werden in der modernen Motivationspsychologie wieder aufgegriffen. Zu nennen sind hier beispielsweise die Rolle von Lust/Unlust, die Befriedigung von Bedürfnissen und antizipierte Konsequenzen.

Epikur ging davon aus, dass Freude (Lust) das höchste anzustrebende Gut sei und Menschen von Natur aus bestrebt sind, angenehme Zustände zu erreichen und unangenehme zu vermeiden. Dieses Prinzip gilt ihm zufolge nicht nur für Erwachsene, sondern ist bereits im Säuglingsalter im Streben nach Nahrung, Nähe oder Schlaf zu beobachten. Das Erleben positiver Zustände – was Epikur als *pleasure* bezeichnete, ist seiner Ansicht nach der grundlegende Antrieb allen menschlichen Handelns. Den Gegenspieler bezeichnete er als *pain*.

Diese Sichtweise bildet die Grundlage des sogenannten psychologischen Hedonismus, also der Annahme, dass menschliches Verhalten im Kern auf die Suche nach Lust und die Vermeidung von Schmerz zurückgeführt werden kann und dient als Erklärungsmodell für menschliche Motivation, unabhängig von moralischen Bewertungen.⁵

Epikur differenzierte dieses Lustkonzept weiter in auslösende Freuden und Bedürfnisse und statische Freuden und Bedürfnisse. Auslösende Bedürfnisse dienen als Handlungsmotivation, um dem unangenehmen Zustand zu entkommen, statische Bedürfnisse dienen dem Erhalt eines angenehmen Zustands und lösen keine Handlung aus. Des Weiteren arbeitete er den Unterschied von physischen Vergnügungen und mentalen Freuden heraus. Mentale Freuden beinhalten Handlungen wie das Nachdenken, Erinnern oder Verstehen und bindet somit auch Vergangenheit und Zukunft mit ein.

Außerdem unterschied Epikur zwischen natürlichen Bedürfnissen wie Nahrung oder Schutz und unnatürlichen Bedürfnissen wie Macht oder Reichtum. Durch Unterscheidung Epikurs in gute/echte Bedürfnisse und eitle/leere Bedürfnisse ist Epikur einer der Vordenker des ethischen Hedonismus.⁶

In verschiedenen heute anerkannten Motivationstheorien lassen sich die Ansätze Epikurs finden. So sind emotionale Motive wie Stolz oder Scham in der Theorie der Leistungsmotivation wichtige Parameter. Auch Verhalten, welches altruistisch erscheint, folgt häufig egoistischen Beweggründen, wie

⁴ vgl. GmbH, 2009

⁵ vgl. Rudolph, 2003 S. 2f

⁶ vgl. Rudolph, 2003 S. 3

Evolutionspsychologen der heutigen Zeit vermuten. Im Konzept der Homöostase ist Epikurs Unterscheidung in statische und auslösende Bedürfnisse zu erkennen, dieser Ansatz wird vor allem von Sigmund Freud und Clark Hull vertreten. Die Differenzierung von physischen und mentalen Bedürfnissen spiegelt sich in der humanistischen Theorie Abraham Maslows‘ wider, der diese weiter untersucht und ausgearbeitet hat.⁷

1.1.2 Motivationstheorie nach Abraham Maslow

Der amerikanische Psychologe Abraham H. Maslow (1908 – 1970) systematisierte die Differenzierung von Bedürfnissen und entwickelte sie weiter. Er gilt als einer der Begründer der humanistischen Psychologie, was auch darin zu erkennen ist, dass er den Menschen mit seinen Wachstumsbedürfnissen, seiner Selbstverwirklichung und seiner Fähigkeit zur Sinnsuche zum Mittelpunkt des psychologischen Denkens setzte.

Als Rahmen für seine Motivationstheorie ist ihm wichtig, den Menschen als einheitliches System zu betrachten und seine Bedürfnisse nicht isoliert zu analysieren, sondern im Zusammenhang mit dem gesamten Organismus. Des Weiteren äußern sich Bedürfnisse in seinem Verständnis in zielgerichtetem Verhalten, wobei er zwischen Wünschen und Bedürfnissen unterscheidet. Erstere definiert er als Mittel, um übergeordnete Ziele zu erreichen. Ein weiterer Begriff in seiner Theorie ist das Symptom, dessen Analyse wichtig ist, um die darunter liegenden Bedürfnisse zu erkennen. Durch die Analyse dieser Bedürfnisse lassen sich unbewusste Motivationen erkennen. Maslow weist darauf hin, dass die Wege zur Bedürfnisbefriedigung kulturell geprägt sind. Während Grundbedürfnisse wie Selbstachtung universell sind unterscheiden sich die Wege zur Bedürfnisbefriedigung je nach Gesellschaft. So kann in einer Gesellschaft ein emotionales Verhalten zu großer Selbstachtung führen, während es in einer anderen Gesellschaft nicht gerne gesehen wird und so auch das Selbstbild verändert. In seiner Theorie legt Maslow Wert darauf, dass Motivation multikausal und komplex ist, weshalb ein einzelnes Verhalten durch mehrere Motivationen gleichzeitig ausgelöst werden kann. Außerdem stehen die Motivationen in Beziehungen zueinander, sodass ein Wechselspiel entsteht, bei dem immer wieder andere Motivationen in den Vordergrund treten, je nachdem welches Bedürfnis gerade am ausgeprägtesten ist.⁸

Die Motivationstheorie nach Maslow fundiert auf der Annahme, dass Handlungen von dem Beweggrund geleitet werden, Bedürfnisse zu befriedigen. Maslow sieht diese Bedürfnisse jedoch nicht als gleichwertig an, sondern ordnet sie von primitiven zu anspruchsvollen Bedürfnissen. Der Mensch ist danach bestrebt, sich den Bedürfnissen der nächsten Stufe zuzuwenden, sobald die Bedürfnisse einer Stufe befriedigt sind.⁹ Diese These kann jedoch kritisch betrachtet werden vor dem Hintergrund, dass

⁷ vgl. Rudolph, 2003 S. 4f

⁸ vgl. Maslow, 2012 S. 46ff

⁹ vgl. Gerrig & Zimbardo, 1999 S. 324

Menschen auch unter schwierigen Lebensumständen in der Lage sind, sich Wissen anzueignen oder sich kulturell und künstlerisch auszudrücken¹⁰.

Maslow sieht für seine Theorie folgende Hierarchie vor (von den primitivsten zu den anspruchsvollsten Bedürfnissen):

1. Biologische Bedürfnisse

Nahrung, Sauerstoff, Sexualität

2. Sicherheit

Stabilität, Ordnung, Schutz

3. Bindung

Soziale Eingebundenheit, Verbindung, Liebe

4. Selbstwert

Selbstachtung, Prestige, Kompetenz

5. Kognitive Bedürfnisse

Wissen aneignen, Verstehen, Herausforderung

6. Ästhetische Bedürfnisse

Schönheit, Ordnung, Kreativität

7. Selbstverwirklichung

Zielorientierung, Verwirklichung der eigenen Ambitionen, Offenheit für Veränderungen

8. Transzendenz

Spiritualität, Verbindung zum Universum¹¹

Die Bedürfnisse lassen sich aufteilen in jene, deren Befriedigung das Überleben sichert, und jene, deren Erfüllung nicht überlebensnotwendig sind, weshalb sie aufgeschoben werden können. Je mehr das Bedürfnis der Selbstverwirklichung befriedigt wird, desto mehr steigt das Bedürfnis zur Weiterentwicklung.¹² Um diese Differenzierung auf die Motivation zu beziehen, kann man von

¹⁰vgl. Ribke, 2001 S. 10

¹¹ vgl. Gerrig & Zimbardo, 1999 S. 324

¹² vgl. Ribke, 2001 S. 10

Defizitmotiven sprechen, die dazu dienen, einen Mangel auszugleichen und Wachstumsmotiven, deren Beweggrund zur Weiterentwicklung dient.¹³

Übertragung auf Instrumentallehrkräfte

Die Bedürfnisklassen nach Maslow lassen sich auch auf die Bedürfnisse von GeigenlehrerInnen übertragen. Physiologische Bedürfnisse sind die elementarste Kategorie in Maslows Bedürfniskategorisierung und bilden die Basis für alle weiteren Motivationsprozesse. Auch für Lehrpersonen im Geigenunterricht sind diese Bedürfnisse relevant: Nur wenn sie sich körperlich wohlfühlen, ausreichend ausruhen, essen, trinken und frei atmen können, ist ein motiviertes und langfristig gesundes Arbeiten möglich. Unterrichtsräume ohne Frischluftzufuhr, Zeitmangel für Pausen oder körperlich belastende Arbeitsbedingungen wirken sich negativ auf das physische Wohlbefinden aus und können so die Motivation hemmen. Sicherheitsbedürfnisse stellen die zweite Stufe in Maslows Bedürfnishierarchie dar. Sie umfassen das Bedürfnis nach Schutz, Stabilität, Ordnung, Vorhersagbarkeit und einer verlässlichen Umgebung. Anders als physiologische Bedürfnisse, die das unmittelbare Überleben sichern, beziehen Sicherheitsbedürfnisse sich auf mittel- und langfristige Lebensplanung und das Gefühl, Kontrolle über das eigene Leben und Umfeld zu haben.¹⁴ Auch bei GeigenlehrerInnen lässt sich dieses Bedürfnis nach Sicherheit differenziert betrachten. Ein zentrales Element bildet hierbei die berufliche Sicherheit. Diese zeigt sich in der Art der Anstellung – etwa unbefristete Verträge, tarifliche Vergütung oder der Schutz durch öffentliche Träger wie Kommunen oder Staat. Ein weiteres Sicherheitsbedürfnis betrifft die Planbarkeit und Struktur des Arbeitsalltags. Ein geregelter Stundenplan, verlässliche Unterrichtsräume, ein funktionierendes Kommunikationssystem innerhalb der Musikschule und die Einhaltung von Absprachen sind dabei entscheidend. Fehlen diese Rahmenbedingungen, können die Lehrkräfte Unsicherheit und Kontrollverlust erleben. Auch die emotionale Sicherheit spielt eine Rolle. Ein Arbeitsumfeld, in dem LehrerInnen ständiger Kritik, Druck oder unangemessenem Verhalten von Vorgesetzten, Eltern oder SchülerInnen ausgesetzt sind, stören das Sicherheitsgefühl beträchtlich. Eine unterstützende Schulleitung, transparente Kommunikation und das Vertrauen in die eigenen pädagogischen Entscheidungen fördern das Gefühl der inneren Sicherheit. Wenn das Sicherheitsbedürfnis im Beruf nicht erfüllt wird – sei es strukturell, materiell oder emotional – kann dies die Motivation von Lehrkräften beeinträchtigen. Nur wenn ein Mindestmaß an Sicherheit gewährleistet ist, können sich weitere, höherstufige Bedürfnisse entfalten und Motivation nachhaltig gefördert werden. Auf der dritten Stufe stehen die sozialen Bedürfnisse, welche auch als Zugehörigkeitsbedürfnisse bezeichnet werden. Sie umfassen das menschliche Streben nach zwischenmenschlicher Nähe, sozialer Integration, Freundschaft, Kollegialität, Akzeptanz und dem Gefühl, Teil eines sinnvollen sozialen Gefüges zu sein.¹⁵ Auch bei Lehrpersonen sind Zugehörigkeitsbedürfnisse von zentraler Bedeutung. Anders als in klassischen Schulformen arbeiten

¹³ vgl. Keller, 1981 S. 311

¹⁴ vgl. Maslow, 2012 S. 67f

¹⁵ vgl. Maslow, 2012 S. 71f

Instrumentallehrkräfte häufig allein mit ihren SchülerInnen, ohne viel Möglichkeit zum Austausch mit KollegInnen. Dies kann zu einem Gefühl von beruflicher Vereinsamung führen, besonders wenn keine Strukturen für Teamarbeit, kollegiale Beratung oder gemeinsame Projekte existieren. Außerdem ist auch die Anbindung an die Institution wichtig. Lehrkräfte, die sich mit ihrer Musikschule identifizieren können und sich als Teil eines funktionierenden Lehrerkollegiums sehen, erleben eine höhere Motivation. Dazu gehört auch eine wertschätzende Kommunikationskultur seitens der Schulleitung, Raum für informellen Austausch oder gemeinsame Fortbildungen und Veranstaltungen. Nicht zuletzt spielen auch die Beziehungen zu den SchülerInnen und Eltern eine Rolle: Vertrauen, gegenseitiger Respekt und eine freundliche Unterrichtsatmosphäre können zum Erleben von sozialer Eingebundenheit beitragen, genauso wie eine kooperative, unterstützende Elternarbeit. Wird hingegen das Gefühl vermittelt, austauschbar oder isoliert zu sein, kann dies die berufliche Zufriedenheit und Motivation stark beeinträchtigen. Die Erfüllung von Zugehörigkeitsbedürfnissen bildet also eine wichtige Grundlage für das psychische Wohlbefinden von Lehrpersonen. In einem sozialen Berufsfeld wie dem Geigenunterricht kann mangelnde soziale Anbindung nicht nur zu Frustration führen, sondern auch zur Demotivation und daraus resultierend zum Rückzug. Umgekehrt kann eine starke soziale Einbindung motivationsfördernd sein. Die vierte Kategorie in Maslows Bedürfnishierarchie beschreibt die Geltungsbedürfnisse, also das Streben nach Anerkennung, Wertschätzung, Kompetenzerleben, Status und ein positives Selbstbild. Er unterscheidet dabei zwischen zwei Aspekten: Dem Wunsch nach Anerkennung durch andere und dem Bedürfnis nach Selbstachtung oder Selbstwertgefühl. Werden diese Bedürfnisse dauerhaft frustriert, können Gefühle von Minderwertigkeit, Schwäche oder Hilflosigkeit entstehen, was sich negativ auf Motivation und Leistung auswirkt.¹⁶ Für GeigenlehrerInnen sind Geltungsbedürfnisse in mehrfacher Hinsicht relevant, denn sie möchten nicht nur als fachlich kompetent, sondern auch als pädagogisch wirksam wahrgenommen werden. Die Bestätigung durch SchülerInnen, Eltern, KollegInnen oder Vorgesetzte – etwa in Form von Lob, Vertrauen oder konstruktivem Feedback – kann ein wichtiger Motivator sein. Ebenso bedeutsam ist das Erleben von Wirksamkeit im Unterricht: Wenn Lehrkräfte sehen, dass ihre SchülerInnen Fortschritte machen, motiviert sie das oft stärker als äußere Belohnungen. Darüber hinaus spielt auch die gesellschaftliche Anerkennung des Berufsbildes eine Rolle. Instrumentalpersonen erleben mitunter eine geringere öffentliche Wertschätzung oder geringere Sichtbarkeit im Bildungssystem. Wird ihre Arbeit als „Hobbyvermittlung“ oder „Nebenjob“ abgetan, kann dies das berufliche Selbstverständnis in Frage stellen. Umgekehrt wirken klare Berufsprofile, faire Bezahlung, transparente Karrierewege und institutionelle Anerkennung positiv auf das Geltungserleben. Außerdem ist das Bedürfnis nach Unabhängigkeit und Gestaltungsfreiheit ein Teilbereich dieses Bedürfnisses. Viele Lehrkräfte wünschen sich Autonomie in der Gestaltung ihres Unterrichts, Entscheidungsfreiheit bei Repertoire und Methodik sowie Vertrauen in ihre Professionalität. Somit trägt die Erfüllung der Geltungsbedürfnisse auch zur beruflichen Zufriedenheit von GeigenlehrerInnen bei. Sie möchten als qualifiziert, wirksam und

¹⁶ vgl. Maslow, 2012 S. 72f

wertvoll wahrgenommen werden – sowohl im unmittelbaren Unterrichtskontext als auch im institutionellen und gesellschaftlichen Rahmen. Werden diese Bedürfnisse chronisch untergraben, kann dies demotivierend wirken. An der Spitze der Bedürfnishierarchie steht das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung. Es beschreibt den Wunsch des Menschen, sein volles Potential zu entfalten, sich selbst als sinnhaft wirkend zu erleben und ein Leben in Übereinstimmung mit den eigenen Fähigkeiten, Werten und Überzeugungen zu führen.¹⁷ Maslow formuliert dies mit den Worten „Was ein Mensch sein kann, muß er sein“.¹⁸ Im Beruf der GeigenlehrerIn bedeutet Selbstverwirklichung vor allem, dass die berufliche Identität frei und authentisch gelebt werden kann. Lehrkräfte sehen ihre Aufgabe nicht nur im Unterrichten, sondern zählen auch Bilden, Inspirieren und Begleiten zu ihren Tätigkeitsfeldern. Dabei folgen sie ihren eigenen künstlerischen Idealen. Viele Lehrpersonen erleben ihren Beruf als Berufung, in dem sie kreativ, sozial und intellektuell aktiv sein können. Die Gestaltung von Unterricht, die Entwicklung eigener Unterrichtskonzepte oder die Einbindung künstlerischer Projekte sind Ausdruck dieses Bedürfnisses. Ein weiteres Element ist die Möglichkeit, sich weiterzuentwickeln. Dies kann auf fachlicher, persönlicher und methodischer Ebene geschehen durch Fortbildungen, den Austausch mit KollegInnen oder innovative Projekte. Wenn solche Entwicklungsmöglichkeiten fehlen oder bewusst verhindert werden, kann dies als Demotivation erlebt werden. Auch das Erleben von Sinn ist ein wichtiger Bestandteil. Vielen Lehrpersonen ist es wichtig, ihre Arbeit nicht nur „richtig“, sondern „bedeutsam“ zu machen. Wenn sie das Gefühl haben, etwas Wertvolles zu tun – junge Menschen auf ihrem musikalischen Weg zu begleiten oder kulturelle Bildung zu vermitteln – kann dies als Motivation erlebt werden. Strukturelle Rahmenbedingungen können hierbei durch starre Lehrpläne, fehlende Mitsprache, Zeitdruck oder Überlastung hinderlich wirken.

1.1.3 Intrinsische und extrinsische Motivation

Unter intrinsischer Motivation versteht man eine der wirksamsten Antriebskräfte menschlichen Verhaltens und Handelns, insbesondere in Kontexten, in denen langfristiges Engagement und Eigenverantwortung gefragt sind. Die genaue Bestimmung von intrinsischer Motivation ist in der Motivationsforschung ein umstrittenes Thema, da der Begriff häufig als Gegenpol zur extrinsischen Motivation verwendet wird, auch wenn er dabei nicht immer trennscharf definiert ist. Motivation richtet sich im Allgemeinen auf ein Ziel, welches durch eine Handlung erreicht werden soll.¹⁹ Liegt einem Verhalten eine extrinsische Motivation zugrunde, ist es auf eine äußere Belohnung, Anerkennung oder ein Ergebnis ausgerichtet. Im Gegensatz dazu bezeichnet intrinsische Motivation ein Verhalten, welches um seiner selbst willen ausgeführt wird.

Trotz der Präsenz des Begriffs intrinsische Motivation im Alltag ist er wissenschaftlich nicht eindeutig definiert. Die Bezeichnung wird im Fachdiskurs auf unterschiedliche Bezugsgrößen angewendet –

¹⁷ vgl. Maslow, 2012 S. 73f

¹⁸ Maslow, 2012 S. 73

¹⁹ vgl. Rheinberg, 2006 S. 331

beispielsweise auf die Handlung an sich, das Thema der Handlung, der Gegenstand des Interesses oder den Grad an Selbstbestimmung.²⁰ Ein Kriterium in verschiedenen Theorien ist die Frage, ob eine Handlung aus eigenem Antrieb erfolgt – also ohne instrumentellen Zweck, ohne äußeren Zwang und ohne, dass das Ergebnis im Vordergrund steht. Eine klassische Definition wäre demnach, dass ein Verhalten genau dann intrinsisch motiviert ist, wenn eine Handlung nicht wegen ihrer Konsequenzen, sondern wegen ihres Vollzugs ausgeführt wird. Dabei spielt das subjektive Erleben eine zentrale Rolle, denn Menschen sind dann intrinsisch motiviert, wenn sie sich selbst als aktiv, kompetent und selbstbestimmt in ihrer Tätigkeit erleben, unabhängig von externen Verstärkern.²¹

Eine weitere Herangehensweise, um sich dem Begriff der intrinsischen Motivation zu nähern ist die Auseinandersetzung mit dem Interesse, welches als Motivation für eine Handlung dient. Um den Zusammenhang zwischen beiden Begriffen herzustellen, muss der Begriff des Interesses mit einer positiv besetzten Handlung verbunden werden. Dabei kann auch der Lerngegenstand als Interesse fungieren, sodass die Auseinandersetzung mit ihm auch intrinsisch motiviert ist. Die Handlung ist dann einzeln betrachtet nicht intrinsisch, sie wird es aber durch den Lerngegenstand als Interesse.²²

Ein besonders wichtiger Diskussionspunkt zur Abgrenzung intrinsischer Motivation ist die Frage nach ihrer Korrumpierbarkeit durch externe Belohnungen. Inwieweit also kann intrinsische Motivation durch extrinsische gehemmt werden? Die sogenannte Korrumpierungshypothese geht davon aus, dass äußere Belohnungen die ursprünglich intrinsische Motivation für eine Tätigkeit untergraben können. Diese These wurde bereits früh im 20. Jahrhundert von Woodworth formuliert. Er befürchtete, dass durch die Ankündigung oder die Vergabe von Belohnungen die Aufmerksamkeit von der Tätigkeit selbst abschweifen und auf die zu erwartende Belohnung gelenkt würde. Dies könne die Freude am Vollzug der Tätigkeit (sog. *absorption*), sowie das nachhaltige Interesse an der Tätigkeit selbst stören. Empirische Beweise für diesen Korrumpierungseffekt fanden sich u.a. in Experimenten von Deci und Lepper sowie Greene und Nisbett. Ihre Studien zeigten, dass Kinder nach dem Erhalt von Belohnungen für eine Tätigkeit, die sie an sich gerne machten, weniger Interesse zeigten, sobald die Belohnung wegfiel. Daraus folgerte man, dass die ursprünglich selbstbestimmte (intrinsische) Handlung durch die extrinsische Belohnung in eine extrinsisch motivierte Handlung umgewandelt wurde.²³

Dabei ist der Effekt nicht unumstritten. In einer Metaanalyse zeigte sich, dass Belohnungen unter bestimmten Voraussetzungen sogar leistungsförderlich sein können, insbesondere dann, wenn sie nicht erwartbar waren wie beispielsweise unerwartetes Lob. Im Gegensatz dazu trat der Korrumpierungseffekt lediglich dann auf, wenn es sich um eine sehr interessante Tätigkeit handelte, die Belohnung materiell

²⁰ vgl. Rheinberg & Vollmeyer, 2018 Kap. 6.7.1

²¹ vgl. Rheinberg, 2006 S. 334

²² vgl. Rheinberg, 2006 S. 335f

²³ vgl. Rheinberg, 2006 S. 337f

war und sie schon im Voraus erwartet werden konnte. Die Selbstbestimmung und das Gefühl von Autonomie zeigten sich dabei als Schutzfaktoren für die Aufrechterhaltung intrinsischer Motivation.²⁴

Übertragung auf Instrumentallehrkräfte

Die Unterscheidung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation ist für das Verständnis der Motivation von InstrumentallehrerInnen aufschlussreich. Viele Lehrkräfte werden in ihrer Arbeit durch ein starkes inneres Engagement getragen. Sie erleben Freude daran, musikalische Inhalte zu vermitteln, individuelle Lernprozesse zu begleiten und eigenverantwortlich zu arbeiten, auch, wenn keine äußeren Belohnungen damit verbunden sind. Diese Form der Motivation lässt sich dem Bereich der intrinsischen Motivation zuordnen. Gleichzeitig sind die Arbeitsbedingungen von InstrumentallehrerInnen von strukturellen Gegebenheiten beeinflusst, die extrinsisch motivierendes Potential mitbringen: Gehalt, Arbeitsplatzsicherheit, öffentliche Anerkennung oder auch Prüfungsformate. Solche Rahmenbedingungen können sowohl unterstützend als auch belastend empfunden werden. Entscheidend ist dabei, in welchem Verhältnis äußere Anforderungen zum inneren Antrieb stehen. Wird eine ursprünglich aus Interesse oder Begeisterung ausgeübte Tätigkeit zunehmend durch äußere Vorgaben gelenkt, besteht die Gefahr der Korrumpierung der intrinsischen Motivation. Dann wird das eigene Engagement nicht mehr als selbstbestimmt erlebt, sondern auf äußere Verstärker reagiert. Beispielsweise können Prüfungsanforderungen von manchen Lehrpersonen als Orientierung empfunden werden, von anderen als Einschränkung in ihrer pädagogischen Freiheit. Ebenso kann das Erleben von Kontrolle durch externe Bewertung, beispielsweise durch Vorgesetzte oder Eltern die intrinsische Motivation verringern, wenn das Autonomiegefühl darunter leidet.

1.1.4 Flow- Erleben

Das Konzept des Flow- Erlebens geht auf die Arbeiten von Mihaly Csikszentmihalyi zurück, der in zahlreichen empirischen Studien das vollständige Aufgehen in einer Tätigkeit untersuchte. In diesem Zustand sind Personen so stark in eine Handlung involviert, dass äußere Ablenkungen nicht wahrgenommen werden, das Zeiterleben verändert ist und die Handlung an sich als lohnend erlebt wird, unabhängig vom Ergebnis.²⁵ Flow ist dabei weder als bloße Freude an einer Tätigkeit noch als Euphorie zu verstehen, sondern als ein Zustand optimaler Erfahrung, die erst durch bestimmte Bedingungen gemacht werden kann:

1. Vereinbarkeit von Herausforderung und Können

Kompetenz und Aufgabe sind ausbalanciert.

²⁴ vgl. Rheinberg, 2006 S. 338

²⁵ vgl. Csikszentmihalyi, 1990 S.3

2. Unmittelbares Feedback

Neue Anweisungen und Rückmeldungen sind klar kommuniziert.

3. Klarer Handlungsablauf

Die Handlungen gehen flüssig ineinander über, es gibt keine Zweifel darüber, was als nächstes zu tun ist.

4. Fokussierte Aufmerksamkeit

Die Konzentration stellt sich von selbst ein und wird nicht als mühevoll empfunden.

5. Verlust des Zeitgefühls

Zeit spielt keine Rolle mehr.

6. Verschmelzen von Handlung und Bewusstsein

Vollkommenes Aufgehen in der Tätigkeit ohne Reflexion der Handlung in dem Moment.²⁶

Flow-Erleben hat nicht nur kurzfristige Auswirkungen, die in der konzentrierten Handlung im Moment zu erkennen sind, sondern fördert auch die langfristige Motivation, sich mit bestimmten Tätigkeiten intensiver zu beschäftigen. Dies kann zu besseren Leistungen im Lern- oder Arbeitskontext führen.²⁷ Diese Auswirkung kann sogar wechselseitig betrachtet werden. So führen Flow- Zustände zu besseren Leistungen, gute Leistungen führen aber auch zu vermehrten Flow-Zuständen.²⁸ Außerdem können positive Zusammenhänge zwischen Flow-Erleben und persönlichem Wohlbefinden wahrgenommen werden. So kommt es unmittelbar nach einer Flow-auslösenden Tätigkeit zu einem emotional positiven Zustand und langfristig zu einer höheren Lebenszufriedenheit und einem gesteigerten Wohlbefinden. Darüber hinaus fördert Flow den Ausbau persönlicher Ressourcen wie Selbstwirksamkeit und Kompetenzwahrnehmung, wodurch wieder eine Wechselwirkung von positiven Emotionen und Flow-Erleben entstehen kann. Dies kann auch dazu anregen, sich anspruchsvolleren Aufgaben zuzuwenden. Hier wird schon ein Zusammenhang zur Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan sichtbar, welches ab Kapitel 1.1.7 ausführlich behandelt wird.²⁹

Flow-Erleben stellt einen Zustand optimaler Erfahrung dar, der durch das vollständige Aufgehen in einer Tätigkeit gekennzeichnet ist. Csikszentmihalyi beschreibt diesen Zustand als eine Balance von Herausforderung und Können, bei dem äußere Ablenkungen ausgeblendet, Zeitgrenzen überschritten und die Handlung selbst als intrinsisch lohnend erlebt wird. Oft wird dieser Zustand in der musikpädagogischen Diskussion aus der Perspektive der SchülerInnen betrachtet, jedoch kann dieses

²⁶ vgl. Rheinberg, 2006 S. 346

²⁷ vgl. Peifer, 2017 S. 19

²⁸ vgl. Rheinberg, 2006 S. 350

²⁹ vgl. Peifer 2017, S. 21

Erleben auch aus der Perspektive der Lehrenden untersucht werden, vor allem im Hinblick auf deren Motivation, langfristiges Engagement und berufliche Zufriedenheit.

Übertragung auf Instrumentallehrkräfte

GeigenlehrerInnen erleben Flow dann, wenn sie im Unterrichten selbst ein hohes Maß an persönlicher Erfüllung und Konzentration empfinden. Dabei ist das subjektive Gefühl entscheidend, die eigenen Kompetenzen sinnvoll und wirksam einsetzen zu können, beispielsweise in Momenten, in denen ein pädagogisches Ziel erreicht, eine Idee umgesetzt oder eine besonders erfüllende Interaktion mit dem Schüler oder der Schülerin erlebt wird. Damit wird das Flow-Erleben zu einem bedeutsamen Bestandteil der intrinsischen Motivation von Instrumentallehrkräften: Die Tätigkeit des Unterrichts wird nicht als Mittel zum Zweck, sondern als sinnstiftend und in sich lohnenswert empfunden. Die Bedingungen für das Auftreten von Flow-Erleben lassen sich entlang der zentralen Komponenten des Flow-Erlebens nachvollziehen:

1. Vereinbarkeit von Herausforderung und Können

Die Lehrperson erlebt Flow insbesondere dann, wenn sie ihre musikalisch-pädagogischen Fähigkeiten als angemessen herausfordernd wahrnimmt. Dies kann beispielsweise der Fall sein, wenn schwierige Unterrichtssituationen kreativ gelöst werden oder ein methodischer Zugang zu einem Problem Erfolg zeigt. Über- oder Unterforderung wirken dem Flow-Erleben entgegen.

2. Unmittelbares Feedback

Unterricht bietet kontinuierlich Rückmeldungen – durch die Reaktionen der SchülerInnen, den klanglichen Output oder den generellen Verlauf des Unterrichtsgeschehens. Werden diese Rückmeldungen als stimmig und bedeutsam wahrgenommen, können sie zum Flow beitragen.

3. Klarer Handlungsablauf

Ein gut strukturierter Unterricht, in dem methodische und pädagogische Entscheidungen schlüssig aufeinander aufbauen, unterstützt das Gefühl eines „automatisierten“ Handelns und kann das Eintauchen in die Tätigkeit erleichtern.

4. Fokussierte Aufmerksamkeit

In Flow-Momenten erleben sich GeigenlehrerInnen als hochkonzentriert und zugleich emotional verbunden mit dem Geschehen. Dies kann beispielsweise in Situationen wie dem intensiven Hinhören, beim gemeinsamen Musizieren oder der Beobachtung des Unterrichtsgeschehens auftreten.

5. Verlust des Zeitgefühls

Das subjektive Zeitempfinden kann sich während des Unterrichts verändern. So vergehen Phasen, die intensiv und konzentriert erlebt werden „wie im Flug“.

6. Verschmelzen von Handlung und Bewusstsein

In dem Moment, in dem die Lehrperson ganz mit ihrem Tun verschmilzt, tritt die Reflexion über die eigene Handlung in den Hintergrund. Die Aufmerksamkeit ist vollständig auf das Hier und Jetzt der Unterrichtstätigkeit gerichtet.

Das Flow-Erleben in der Tätigkeit selbst kann als Ressource betrachtet werden, die nicht nur kurzfristig das Wohlbefinden von InstrumentallehrerInnen fördert, sondern auch langfristig motivationsunterstützend wirkt. Wiederholte Flow-Erfahrungen steigern das affektierte Wohlbefinden und tragen sowohl zur Lebenszufriedenheit als auch zur Entwicklung persönlicher Ressourcen wie Selbstwirksamkeit bei. Für GeigenlehrerInnen, deren Alltag häufig durch hohen Zeitdruck, emotionale Anforderungen und strukturelle Vorgaben geprägt ist, können Flow-Momente eine wichtige Quelle für berufliche Resilienz sein.

Flow tritt nicht im Zustand völliger Entspannung auf, sondern bewirkt eine moderate physiologische Aktivierung. Für Lehrkräfte bedeutet dies, dass Flow nicht in routinierten, sondern vor allem in herausfordernden, aber bewältigbaren Aufgaben entsteht. Das bewusste Anstreben dieser Bedingungen – etwa durch methodische Variation, spontane Musizierimpulse oder das Eingehen auf komplexe Unterrichtsprozesse – kann das Auftreten von Flow begünstigen.

1.1.5 Leistungsmotivation

Unter dem Begriff Leistungsmotivation versteht man das Bestreben einer Person, eigene Kompetenzen zu steigern und zu zeigen, um sich im Vergleich mit anderen oder an selbst gesetzten Standards zu messen. Ein Ursprung in der Forschung zur Leistungsmotivation findet sich in den Arbeiten von Henry A. Murray, der das „Need for Achievement“ als grundlegendes psychologisches Bedürfnis entdeckte. Demnach unterscheiden sich Menschen in ihrem Bedürfnis, Herausforderungen anzunehmen, Schwierigkeiten zu überwinden und besser als andere sein zu wollen. Leistung ist zu verstehen als eine Persönlichkeitseigenschaft, die sich in bestimmten Handlungen und Verhaltenspräferenzen zeigt.³⁰ Auf dieser Grundlage wurden Verfahren entwickelt, um das Leistungsmotiv von Menschen zu messen. Dabei sollten ProbandInnen aus Bildvorlagen Geschichten improvisieren (Thematischer Apperzeptionstest, TAT). Aus den inhaltlichen Motiven dieser Bilder (z.B. Erfolg, Überwindung, Zielstreben) wurden dann Rückschlüsse auf die individuelle Ausprägung der Leistungsmotivation gezogen.³¹ Aus dieser Forschung ging hervor, dass Leistungsbereitschaft in Zusammenhang mit der Erziehung und den Erfahrungen der ersten Lebensjahre steht.³²

³⁰ vgl. Rudolph 2003, S. 121; vgl. Brunstein, Heckhausen 2018, S. 143

³¹ vgl. Gerrig; Zimbardo 2003, S. 345

³² vgl. Gerrig; Zimbardo 2003, S. 246

Ein zentraler Beitrag zur Erklärung leistungsorientierten Handelns stammt von John W. Atkinson, der das Risikowahl- Modell entwickelte. Es basiert auf der Annahme, dass Motivation das Produkt von Erwartung (subjektive Erfolgseinschätzung) und Wert (Anreiz des Erfolgs) bildet.³³ Menschen wählen demnach bevorzugt Aufgaben mittlerer Schwierigkeit, bei denen die Chance auf Erfolg realistisch, aber nicht trivial ist, weil sie dort den höchsten motivationalen Anreiz finden.³⁴

Im Risikowahl- Modell nach Atkinson werden zwei unterschiedliche Typen unterschieden:

1. Erfolgsorientierte Personen

Sie handeln aus dem Erfolgswunsch heraus und wollen Stolz erleben.

2. Misserfolgsvermeidende Personen

Sie handeln aus Angst vor Versagen, ihre Reaktionen sind von Scham oder Angst dominiert.³⁵

Einen weiteren wichtigen Beitrag zur Erklärung der individuellen Unterschiede in der Leistungsmotivation liefert die Attributionstheorie. Menschen schreiben Erfolg oder Misserfolg unterschiedlichen Ursachen zu wie etwa der eigenen Fähigkeit, Anstrengung, Aufgabenschwierigkeit oder Glück. Die Ursachen lassen sich in stabil, variabel, internal oder external kategorisieren. Sie beeinflussen nicht nur den Selbstwert (oder sind Ursache des Selbstwertes), sondern beeinflussen auch zukünftige Motivation und zukünftiges Verhalten. Interne oder stabile Attributionen beispielsweise fördern das Vertrauen in die eigene Leistung, während externale Attributionen das Kontrollgefühl schwächen und somit die Leistungsmotivation senken.³⁶

Ein anderer Aspekt der Leistungsmotivation ist die Selbstbewertung, welche eng mit dem Streben nach Erfolg verbunden ist. Hier handeln Menschen nicht nur, um externe Ziele zu erreichen, sondern auch, um ein positives Selbstbild zu kreieren. Leistungsmotivation kann dabei wie ein Selbstbewertungssystem genutzt werden, in dem Erfolg das Selbstwertgefühl stabilisiert und Misserfolg das Selbst infrage stellen kann. Ausschlaggebend ist hier die Bezugsnormorientierung, d.h. Menschen, die sich an ihrem eigenen Fortschritt messen, können aus Herausforderungen und Rückschlägen eher Motivation schöpfen als solche, die sich eher an externen Bewertungen orientieren.³⁷

Leistungsmotivation beschreibt das Bestreben von Menschen, Herausforderungen zu bewältigen, Kompetenzen zu zeigen und ein positives Selbstbild zu entwickeln, indem sie selbst gesetzte Standards erreichen oder übertreffen.

³³ vgl. Rudolph 2003, S. 118

³⁴ vgl. Brunstein; Heckhausen 2018, S. 164

³⁵ vgl. Brunstein; Heckhausen 2018, S.173; Rudolph 2003, S. 127f

³⁶ vgl. Gerrig; Zimbardo 2003, S. 347

³⁷ vgl. Brunstein; Heckhausen 2018, S. 182ff

Übertragung auf Instrumentallehrpersonen

Auch für InstrumentallehrerInnen kann diese Form der Motivation eine Rolle spielen, sowohl im Unterricht direkt, bei langfristigen beruflichen Zielen oder in der persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung. Viele Lehrpersonen im musikpädagogischen Kontext zeigen das Bedürfnis danach, anspruchsvolle Aufgaben zu meistern, die über das tägliche Unterrichten hinausgehen, beispielsweise ein Ensembleprojekt zu leiten, eine Orchesterfahrt zu organisieren oder ein sehr begabtes Kind zu unterrichten. Dabei zeigt sich die Leistungsmotivation nicht nur im Vergleich mit anderen, sondern besonders in dem Wunsch, seine selbst gesetzten Standards zu erfüllen. Das Bedürfnis danach, besser zu werden und Herausforderungen zu meistern, ist ein wesentlicher Bestandteil des beruflichen Selbstverständnisses.

Das Risikowahlmodell von Atkinson bietet eine weitere Perspektive, um leistungsorientiertes Verhalten zu erklären. Menschen, die sich am Erfolg orientieren zeigen ein hohes Maß an Ausdauer und Zielstrebigkeit – insbesondere dann, wenn sie sich der Schwierigkeit der Herausforderung bewusst sind, aber zugleich eine realistische Chance auf Erfolg vermuten können. Auf GeigenlehrerInnen übertragen kann dies bedeuten, dass sie beispielsweise gerne neue Unterrichtskonzepte ausprobieren oder sich herausfordernden Fortbildungsformaten stellen, wenn sie sich davon eine berufliche oder persönliche Weiterbildung versprechen. Im Gegensatz dazu zeigt sich bei eher misserfolgsvermeidenden InstrumentallehrerInnen ein Verhalten, welches eher von Angst vor dem Scheitern geprägt ist. Tendenziell wird diese Lehrkraft anspruchsvolle Aufgaben eher vermeiden oder nur mit großer innerer Anspannung und Druck bewältigen. Negative Konsequenzen wie Selbstzweifel oder Kritik von außen sollen unbedingt vermieden werden. Gerade in einem Kontext, in dem pädagogische Leistung schwer objektivierbar ist und Rückmeldungen oft auf zwischenmenschlicher Ebene ankommen können, kann dies zu Verunsicherung führen und die Leistungsmotivation mindern.

Die Attributionstheorie bietet ein weiteres Modell für Unterschiede in der leistungsmotivierten Handlung. Lehrpersonen, die Erfolge als internal und stabil – also auf die eigene Fähigkeit und Anstrengung – zurückführen, sind in der Regel motivierter, sich auch zukünftig anspruchsvollen Aufgaben zu stellen. Sie erleben Kontrolle über ihre Wirksamkeit und entwickeln Vertrauen in die eigene pädagogische und methodische Kompetenz. Werden hingegen Erfolge und Misserfolge als Zufall oder fremdbestimmt interpretiert, wird das Gefühl der Selbstwirksamkeit geschwächt, mit negativen Konsequenzen für die Motivation. Ein weiterer Aspekt der Leistungsmotivation im Beruf des Instrumentallehrers ist die Selbstbewertung. Der Wunsch, sich durch gelingende Arbeit ein positives Selbstbild zu erarbeiten, kann für Lehrpersonen einen inneren Antrieb darstellen. Da musikpädagogische Leistungen oft schwer messbar sind, muss auf selbstbezogene Fortschrittsmaßstäbe zurückgegriffen werden. Dies können beispielsweise neue Unterrichtsformate oder die Teilnahme der SchülerInnen an einem Wettbewerb sein. Gleichzeitig hängt die Qualität dieser Motivation auch von der Bezugsperspektive ab. Während sich manche GeigenlehrerInnen an externen Erwartungen

(Schulleitung, Kollegium, Eltern) orientieren, nutzen andere vor allem die Rückmeldung von SchülerInnen, musikalische Ergebnisse oder ihr eigenes Gefühl. Letztere zeigen oft eine höhere berufliche Zufriedenheit, da sie sich unabhängig von äußeren Bewertungen als erfolgreich erleben können.

Schließlich wird pädagogisches Gelingen durch Unterschiede in der Attribution und Leistungsbewertung unterschiedlich bewertet. Lehrkräfte, die Erfolge auf ihr eigenes Handeln zurückführen, etwa auf ihre intensive Vorbereitung oder persönliche Tools, entwickeln häufiger eine stabile, leistungsmotivierte Haltung. Wird Erfolg hingegen dem Zufall oder günstigen äußeren Umständen zugeschrieben, fehlt die Verbindung zwischen eigenem Handeln und Ergebnis, was langfristig demotivierend sein kann.

Zusammenfassend kann man sagen, dass Leistungsmotivation für Instrumentalpersonen eine komplexe, aber relevante Antriebskraft darstellt. Sie entsteht aus dem Wunsch, wirksam zu sein, die eigene Kompetenz zu zeigen und dabei ein gutes Selbstbild zu entwickeln. Gleichzeitig ist sie abhängig von biographischen Prägungen, subjektiver Erfolgseinschätzung, dem Handlungsspielraum und der Möglichkeit, Erfolge dem eigenen Tun beizumessen.

1.1.6 Die Selbstbildtheorie

Die Selbstbildtheorie geht auf die amerikanische Psychologin Carol Dweck zurück. Sie beschäftigt sich damit, inwiefern motivationale Prozesse damit zusammenhängen, wie Menschen über sich selbst, ihre Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten denken. Sie basiert auf der Annahme, dass die individuelle Überzeugung über die eigene Veränderbarkeit – oder Unveränderlichkeit – von Fähigkeiten, Intelligenz oder Begabung maßgeblich bestimmt, wie Menschen mit Herausforderungen, Misserfolgen und Lernprozessen umgehen. Man kann sie auch die „Glaubenssätze über das Selbst“ nennen.³⁸

Dabei wird zwischen zwei grundlegenden Selbstbildern unterschieden, die sich schon früh im Leben durch Erziehung, Schule und soziales Umfeld entwickelt werden:

1. Das statische Selbstbild

Menschen mit einem statischen Selbstbild gehen davon aus, dass Eigenschaften wie Intelligenz oder Begabung angeboren und weitgehend unveränderlich sind. Sie neigen dazu, Leistung als Ausdruck persönlicher Eignung zu interpretieren und Misserfolge als Beweis mangelnder Fähigkeiten. Dementsprechend vermeiden sie herausfordernde Aufgaben, weil sie das Risiko scheuen, ihr Selbstbild als „kompetente Person“ zu gefährden. Fehler werden als Bedrohung empfunden und Feedback als Kritik an der eigenen Person interpretiert.³⁹ Ein statisches Selbstbild führt dazu, dass die Motivation aus äußeren Erfolgen und Anerkennung erworben wird. Menschen engagieren sich nur dann, wenn die

³⁸ vgl. Dweck 2016, S. 26

³⁹ vgl. Dweck 2016, S. 13f

Erfolgsaussichten hoch und die Anforderungen gering erscheinen. Sobald jedoch Unsicherheit, Misserfolge oder Kritik auftreten, gerät die Motivation ins Wanken: Das Risiko, als „nicht talentiert“ wahrgenommen zu werden, überwiegt dem Anreiz, sich weiterzuentwickeln. Dementsprechend werden Rückschläge als persönliche Niederlage gewertet, was zu Rückzug, Resignation oder Vermeidung führen kann.⁴⁰

2. Das dynamische Selbstbild

Menschen mit einem dynamischen Selbstbild leben mit der Überzeugung, dass Fähigkeiten durch Anstrengungen, gezieltes Üben, Lernbereitschaft und Ausdauer entwickelt werden können. Sie betrachten Herausforderungen als Wachstumschancen, sind bereit, Fehler zu analysieren und aus ihnen zu lernen. Dabei nutzen sie Rückmeldungen zur Weiterentwicklung. Dieses Selbstbild fördert langfristige Motivation, aktives Lernverhalten und psychische Widerstandsfähigkeit.⁴¹ Menschen mit einem dynamischen Selbstbild empfinden Anstrengungen nicht als Zeichen von Schwäche, sondern als notwendige Voraussetzung für Wachstum. Durch dieses Selbstbild werden motivationale Prozesse in eine andere Richtung gelenkt: Fehler werden als Lerngelegenheiten verstanden, Herausforderungen als sinnvolle Stationen auf dem Weg zur Weiterentwicklung.⁴² Die Motivation bleibt auch bei Misserfolgen erhalten, weil sie nicht an das Bedürfnis geknüpft ist, sich als „gut“ oder „besser als andere“ zu erleben, sondern an das Streben nach persönlichem Fortschritt.

Übertragung auf Instrumentallehrpersonen

Die Selbstbildtheorie nach Carol Dweck lässt sich auf das berufliche Erleben, das Selbstverständnis und die Motivation von InstrumentallehrerInnen übertragen. Dabei wird deutlich, dass nicht nur äußere Rahmenbedingungen und institutionelle Vorgaben die Motivation der Lehrkräfte beeinflussen können, sondern auch tief verankerte Überzeugungen darüber, ob und wie sehr sich Fähigkeiten, pädagogische Wirksamkeit und musikalische Entwicklung verändern lassen.

GeigenlehrerInnen mit einem Statischen Selbstbild orientieren sich in ihrem beruflichen Selbstverständnis daran, wie eine „gute Lehrkraft“ oder ein „begabter Schüler“ ist. Sie neigen dazu, Erfolg im Unterricht stark an vermeintliche „musikalische Begabung“, schnelle Fortschritte oder musikalische Leistung zu knüpfen. Kommt es zu Misserfolgen – beispielsweise, weil ein Schüler nicht übt, es schwierige Unterrichtssituationen gibt oder schlechte Prüfungsergebnisse – erleben sie dies als persönliche Kränkung oder als Hinweis auf eigenes Scheitern. Die Motivation, sich weiterzuentwickeln kann in solchen Fällen sinken: Nicht das eigene Tun könnte für eine Veränderung sorgen, sondern die Umstände (z.B. „die Schüler heute“, „die Schule“, „die Eltern“) werden als limitierende Faktoren angesehen. Auch Feedback durch KollegInnen, Vorgesetzte oder SchülerInnen wird dann eher als Beurteilung der eigenen Person empfunden, denn als Möglichkeit zur Weiterentwicklung. Langfristig

⁴⁰ vgl. Dweck 2016, S. 60ff

⁴¹ vgl. Dweck 2016, S. 14f

⁴² vgl. Dweck 2016, S. 93ff

kann dies zu beruflicher Stagnation und Demotivation führen – insbesondere dann, wenn äußere Anerkennung ausbleibt oder wenn sich der Unterrichtsalltag über viele Jahre wiederholt. Gleichwohl kann ein statisches Selbstbild auch bei BerufsanfängerInnen auftreten, wenn sie ihre Qualifikation ausschließlich an sehr guten Prüfungsergebnissen oder der eigenen Spieltechnik festmachen und Rückschläge im Unterricht als eigene Schwäche interpretieren.

Demgegenüber erleben sich GeigenlehrerInnen mit einem dynamischen Selbstbild als „Lernende unter Lehrenden“. Sie begreifen ihre pädagogischen Fähigkeiten ebenso wie ihre methodischen und zwischenmenschlichen Kompetenzen als entwickelbar. Herausforderungen wie „schwierige SchülerInnen“, fehlende Motivation auf SchülerInnenseite oder institutionelle Hürden werden nicht als Zeichen persönlicher Unzulänglichkeit bewertet, sondern als Gelegenheit zur Reflexion und Weiterentwicklung. Lehrpersonen mit einem dynamischen Selbstbild sind häufig besonders motiviert, neue Methoden auszuprobieren, Fortbildungen zu besuchen oder sich mit KollegInnen auszutauschen. Auch Rückschläge werden als Teil des professionellen Lernens. Diese Haltung fördert eine nachhaltige berufliche Motivation, insbesondere dann, wenn die Lehrkraft spürt, dass ihr Einsatz Wirkung zeigt. Auch intrinsische Motivation entsteht so nicht nur aus der Liebe zur Musik oder zur Pädagogik, sondern aus dem Bewusstsein, wirksam zu sein, weil Weiterentwicklung möglich ist. GeigenlehrerInnen zeigen ein hohes Maß an Resilienz, wenn Unterrichtssituationen herausfordernd sind und bleiben auch dann engagiert, wenn Fortschritte zunächst ausbleiben.

Nicht zuletzt wirkt sich das Selbstbild der Lehrpersonen auch auf den Umgang mit SchülerInnen aus: Wer davon überzeugt ist, dass sich Fähigkeiten durch Anstrengung, Übung und gutes Feedback entwickeln lassen, wird diese Haltung auch im Unterricht weitergeben. Umgekehrt kann ein statisches Selbstbild – wenn die Lehrperson beispielsweise SchülerInnen vorschnell als „nicht musikalisch“ einstuft – zu Demotivation oder ungerechtfertigter Selektion führen.

1.1.7 Die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan

Unter der Selbstbestimmungstheorie (Self-Determination-Theory, SDT) versteht man eine der einflussreichsten Motivationstheorien, die in den 1970er Jahren von Edward L. Deci und Richard M. Ryan entwickelt wurde. Sie unterscheidet zwischen verschiedenen Motivationsqualitäten. Insbesondere selbstbestimmte, intrinsische Beweggründe gelten als nachhaltig und leistungsförderlich. Im Kontext der Selbstbestimmungstheorie ist demnach nicht die Handlung die Stärke einer Motivation, sondern die Ausrichtung: Handelt ein Mensch aufgrund seiner eigenen Überzeugung (autonom) oder unter Druck von außen (kontrolliert)?⁴³

⁴³ vgl. Deci, Ryan 1993, S 223

Außerdem zeichnet sich die Theorie dadurch aus, dass sie sich als organismische und dialektische Theorie der Motivation betrachtet, die das Zusammenspiel zwischen inneren Entwicklungsprozessen und sozialen Umweltbedingungen betont. Organismisch bedeutet in diesem Zusammenhang, dass der Mensch als aktiv handelndes Wesen betrachtet wird, das eine natürliche Tendenz zur Entwicklung besitzt. Motivation entsteht also nicht nur als Reaktion auf äußere Reize, sondern ist Ausdruck einer inneren Tendenz, Erfahrungen sinnvoll einzuordnen und mit dem Selbst zu verbinden.⁴⁴ Dialektisch meint das Verständnis von Entwicklung als ständiges Wechselspiel zwischen dem einzelnen Menschen und seiner Umwelt. Persönliche Weiterentwicklung entsteht somit aus der kontinuierlichen Auseinandersetzung mit sozialen, kulturellen und situativen Gegebenheiten.⁴⁵

Im Mittelpunkt der Theorie steht das Konzept des Selbst, welches zugleich als dynamischer Prozess und als das Ergebnis von Entwicklung beschrieben wird. Dabei wird angenommen, dass Menschen ein grundsätzliches Bedürfnis zur Integration haben – sie streben also danach, Erfahrungen, Werte und Verhaltensweisen sinnvoll in die eigene Persönlichkeit aufzunehmen und ein inneres Kohärenzgefühl zu entwickeln. Dieser Prozess wird besonders durch motivationale Antriebe, wie intrinsische Motivation, vorangetrieben. Die Entwicklung des Selbst befindet sich in einem Spannungsfeld zwischen den individuellen Anlagen, wie beispielsweise psychologische Bedürfnisse, Fähigkeiten oder Interessen, und den Anforderungen und Angeboten der sozialen Umwelt. Dadurch entsteht eine wechselseitige Beeinflussung, die dazu führt, dass sich die Struktur des Selbst im Laufe der Zeit differenziert und verfeinert.⁴⁶

Das Ziel der Selbstbestimmungstheorie ist es, motivationales Verhalten nicht nur hinsichtlich seiner Intensität, sondern vor allem im Hinblick auf den Grad der Selbstbestimmtheit zu differenzieren. Dabei stehen drei zentrale Fragen im Fokus:

- In welchem Ausmaß wird Motivation vom Selbst, und nicht von äußeren oder inneren Zwängen hervorgerufen?
- Welche Unterschiede bestehen im subjektiven Verhalten und Erleben zwischen unterschiedlich selbstbestimmten Formen der Motivation?
- Welche Bedeutung haben die Prozesse für die Entwicklung eines stabilen und kohärenten Selbst?

1.1.7.1 Intrinsische und extrinsische Motivation im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie

Die Selbstbestimmungstheorie unterscheidet sich in ihrer Sichtweise auf intrinsische und extrinsische Motivation von den Konzepten, die in Kapitel 1.1.3 bereits erörtert wurden. Während in den

⁴⁴ vgl. Deci, Ryan 2017 S. 9

⁴⁵ vgl. Deci, Ryan 1993, S. 223

⁴⁶ vgl. Deci, Ryan 1993, S. 223

traditionelleren Ansätzen beide Begriffe voneinander abgegrenzt werden sollen, betont die Selbstbestimmungstheorie ein Kontinuum der Selbstbestimmung, auf dem sich unterschiedliche Motivationsformen je nach Grad der Internalisierung einordnen lassen. Intrinsische Motivation liegt in der Selbstbestimmungstheorie dann vor, wenn eine Handlung „um ihrer selbst willen“ ausgeführt wird – also aus Interesse, Freude oder dem Erleben von Kompetenz. Es handelt sich hierbei um die Reinform der selbstbestimmten Motivation. Das intrinsische Verhalten ist dann dadurch gekennzeichnet, dass es als spontan, frei gewählt und erfüllend erlebt wird, ohne dass Anreize von außen erforderlich sind. Diese Form der Motivation zeichnet sich dadurch aus, dass sie besonders stabil ist, da sie im Selbst des Menschen verankert ist und direkt mit grundlegenden psychologischen Bedürfnissen wie Autonomie und Kompetenz einhergeht.⁴⁷ Im Gegensatz dazu ist extrinsische Motivation in der Selbstbestimmungstheorie kein einheitlicher Begriff, sondern wird nach dem Maß, in dem eine Person ein ursprünglich äußerlich gesetztes Ziel internalisiert und in das eigene Selbst integriert, definiert. So kann eine extrinsische Haltung zwar von außen angestoßen sein, aber trotzdem mit einem hohen Maß an Selbstbestimmung ausgeführt werden – beispielsweise, wenn eine Lehrperson etwas für den Unterricht vorbereitet, nicht aus Freude am Vorbereiten, sondern weil sie den Wert ihrer Handlung für den Lernerfolg ihrer SchülerInnen erkannt hat und diesen mit dem eigenen Selbstbild als gute Lehrperson in Einklang bringt. Diese Prozesse werden in der Selbstbestimmungstheorie, als identifizierte oder integrierte Regulation bezeichnet.⁴⁸ Es ist nicht entscheidend, welcher Art der Anreiz ist, sondern die psychologische Funktion: Wird eine Handlung als Ausdruck eigener Werte, Überzeugung oder Ziel erlebt, so ist sie auch selbstbestimmt, wenn sie einen instrumentellen Charakter hat. Die klassische Unterscheidung zwischen intrinsisch = gut und extrinsisch = schlecht wird in der Selbstbestimmungstheorie dadurch überwunden.⁴⁹

Ein wichtiger Aspekt ist in diesem Zusammenhang das Prozessmodell der Internalisierung. Es beschreibt, wie sich extrinsische Ziele nach und nach durch soziale Einflüsse und Selbstreflexion in internalisierte Regulationen verwandeln können. Dabei spielt das soziale Umfeld eine wichtige Rolle: Eine Umgebung, die Autonomie, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit unterstützt, begünstigt diese Internalisierung und stärkt damit langfristig die Motivation.⁵⁰

Die Unterscheidung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation ist innerhalb der Selbstbestimmungstheorie also nicht kategorial, sondern kontinuierlich zu verstehen. Auch extrinsische Motivationen können selbstbestimmt und stabil sein, sofern sie sich auf internalisierte Werte stützen.

⁴⁷ vgl. Deci, Ryan 2000b, S. 70; Deci, Ryan 1993, S.226

⁴⁸ vgl. Deci, Ryan 2000a, S. 236

⁴⁹ vgl. Deci, Ryan 2017, S. 16f

⁵⁰ vgl. Deci, Ryan 2000b, S. 74

1.1.7.2 Regulationsformen

Um das Verhältnis von Selbstbestimmung und Motivation differenzierter zu erfassen, arbeitet die Selbstbestimmungstheorie mit einem Modell, das vier verschiedene Regulationsformen auf einem Kontinuum der Selbstbestimmung anordnet. Durch dieses Modell kann eine präzisere Einordnung extrinsischer Motivation erfolgen. Es fragt danach, in welchem Ausmaß eine Handlung als selbstbestimmt erlebt wird, unabhängig davon, ob sie einem äußeren Ziel dient. Damit steht nicht mehr die Frage danach, ob die Motivation intrinsisch oder extrinsisch ist, im Vordergrund, sondern der Grad, in dem Menschen extrinsische Ziele in Einklang mit dem eigenen Selbst bringen können.⁵¹

Vier Regulationsformen

1. Externale Regulation

Die externale Regulation stellt die am wenigsten selbstbestimmte Form extrinsischer Motivation dar. Hier erfolgt Verhalten ausschließlich aufgrund äußerer Kontrolle – etwa durch Belohnung, Bestrafung, Druck oder Erwartungen anderer. Eine Handlung wird also nicht ausgeführt, weil sie als sinnvoll erlebt wird, sondern um eine bestimmte Konsequenz herbeizuführen oder zu vermeiden.⁵²

2. Introjizierte Regulation

Die introjizierte Regulation kennzeichnet sich dadurch, dass äußere Anforderungen oder Normen teilweise verinnerlicht sind, jedoch nicht ins Selbst integriert sind. Das Verhalten wird von Schuld, Scham, Angst oder dem Verlust geleitet, oder, im Gegensatz dazu, durch Stolz. Obwohl dadurch der Antrieb nicht mehr ausschließlich äußerlich ist, handelt es sich noch nicht um selbstbestimmtes Verhalten. Es ist vielmehr durch inneren Druck gekennzeichnet. Diese Form der Regulation kann bei Menschen auftreten, die sich dazu verpflichtet fühlen, bestimmte Leistungen zu erbringen, um sich selbst zu genügen.⁵³

3. Identifizierte Regulation

Eine deutlich höhere Selbstbestimmung liegt bei identifizierter Regulation vor. Hier wird ein extrinsisch gesetztes Ziel als persönlich wertvoll anerkannt. Die Handlung selbst kann dabei als weniger interessant oder freudvoll empfunden werden, sie wird aber als sinnvoll und im Einklang mit den eigenen Überzeugungen angesehen. Die Menschen handeln bei der identifizierten Regulation mit einem direkten Bezug zum Ziel – beispielsweise, weil sie eine Aufgabe als notwendig ansehen, um ein persönlich bedeutsames Ziel zu erreichen. Die Autonomie ist hierbei wesentlich stärker ausgeprägt als bei extern kontrollierten oder introjizierten Handlungen.⁵⁴

⁵¹ vgl. Deci, Ryan 2000a, S. 236f

⁵² vgl. Deci, Ryan 1993, S. 227

⁵³ vgl. Deci, Ryan 1993, S. 227f

⁵⁴ vgl. Deci, Ryan 1993, S. 228

4. Integrierte Regulation

Die höchste Form selbstbestimmter extrinsischer Regulation ist die integrierte Regulation. Hier wird die Handlung vollständig in das Selbstkonzept integriert und als Ausdruck eigener Werte, Ziele und Überzeugungen erlebt. Obwohl die Handlung nicht um ihrer selbst willen erfolgt, sondern einem übergeordneten extrinsischen Ziel dient, wird sie als kohärenter Bestandteil der eigenen Identität empfunden.⁵⁵ Die integrierte Regulation ist theoretisch bedeutsam, wird in der empirischen Forschung aber vergleichsweise selten direkt gemessen, da sie komplexe Reflexions- und Bewertungsprozesse voraussetzt.⁵⁶

Diese vier Regulationsformen bilden ein Spektrum ab, das zeigt, wie Verhalten von vollständig fremdbestimmten hin zu hochgradig selbstbestimmten Formen übergehen kann. Entscheidendes Kriterium ist dabei der Grad der Internalisierung und Integration in das Selbst.

Neben den vier extrinsischen Regulationsformen, die sich hinsichtlich ihres Grades an Selbstbestimmung unterscheiden, beschreibt die Selbstbestimmungstheorie einen Zustand vollständiger Nicht-Selbstbestimmung; die Amotivation. Anders als bei extrinsisch motiviertem Verhalten fehlt bei amotiviertem Handeln sowohl eine wahrgenommene Absicht als auch ein erkennbarer Zusammenhang zwischen eigenem Verhalten und möglichen Ergebnissen. Personen empfinden ihr Tun in diesem Moment als willenlos, sinnlos oder fremdgesteuert, ohne eine innere oder äußere Handlungsorientierung.⁵⁷

1.1.7.3 Die psychologischen Grundbedürfnisse in der Selbstbestimmungstheorie

Die Selbstbestimmungstheorie basiert auf dem zentralen Konzept, dass drei angeborene psychologische Grundbedürfnisse für die Entwicklung, das Wohlbefinden und die Qualität der Motivation ausschlaggebend sind:

- Das Bedürfnis nach Autonomie
- Das Bedürfnis nach Kompetenz
- Das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit

Diese Bedürfnisse sind die Voraussetzung für das psychische Wachstum, die Integrität des Selbst sowie das Erleben von Wohlbefinden und Motivation.⁵⁸

⁵⁵ vgl. Deci, Ryan 1993, S. 228

⁵⁶ vgl. Deci, Ryan 2000a, S. 254

⁵⁷ vgl. Deci, Ryan 2000b, S. 72

⁵⁸ vgl. Deci, Ryan, 2000a, S.229; vgl. Deci, Ryan 2017, S. 10

1. Autonomie

Das Bedürfnis nach Autonomie beschreibt das Streben nach Selbstbestimmung und der Erfahrung, das eigene Handeln als freiwillig und selbstveranlasst zu erleben. Dabei geht es nicht um Unabhängigkeit im Sinne von sozialer Isolation, sondern um das Gefühl, in Übereinstimmung mit den eigenen Werten, Interessen und Überzeugungen zu handeln. Autonomie liegt dann vor, wenn Menschen das Gefühl haben, die Ursachen ihres Handelns liegen „in ihnen selbst“.⁵⁹ Es wird betont, dass Autonomie besonders dann stattfindet, wenn soziale Kontexte nicht kontrollierend, sondern unterstützend wirken. Ein autonomieförderndes Umfeld erlaubt es Menschen, rationale Entscheidungen zu treffen und eigene Zielsetzungen zu entwickeln.⁶⁰ Ein Mangel an Autonomie kann – beispielsweise durch übermäßige Kontrolle – hingegen zur „Kontrollmotivation“ führen. In solchen Kontexten wird Verhalten eher als fremdgesteuert erlebt, was auf Dauer zur Abnahme von Motivation und psychischem Wohlbefinden führen kann.⁶¹

2. Kompetenz

Das zweite grundlegende Bedürfnis beschreibt den Wunsch danach, sich als wirksam zu erleben, Herausforderungen zu meistern und die eigenen Fähigkeiten zu entfalten. Kompetenz bezieht sich somit auf das Gefühl, fähig zu sein, erfolgreich zu handeln, zu lernen und Einfluss auf die Umwelt zu nehmen.⁶² Dabei ist wesentlich, dass das Kompetenzerleben nicht allein durch Leistung oder objektiven Erfolg entsteht, sondern durch die subjektive Wahrnehmung, Anforderungen aus eigener Kraft bewältigen zu können. Besonders bedeutsam für die Förderung von Kompetenz sind daher Rückmeldungen, die als informativ und unterstützend erlebt werden – nicht als kontrollierend oder bewertend. Es geht also nicht darum, Kompetenz durch Lob oder Belohnung zu erreichen, sondern darum, ein Umfeld zu schaffen, in dem Menschen sich sicher fühlen, sich weiterentwickeln können und auch Misserfolge erlebt werden können. Bei Letzteren ist es wichtig, dass daraus Lernerfolge abgeleitet werden können, sonst kann es zur Frustration führen mit negativen Auswirkungen auf die Motivation.⁶³

3. Soziale Eingebundenheit

Das dritte Grundbedürfnis beschreibt das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit, also nach emotionaler Verbundenheit, Anerkennung und dem Gefühl, Teil einer Gemeinschaft zu sein. Menschen streben danach, bedeutsame soziale Beziehungen zu pflegen, sich akzeptiert, respektiert und wertgeschätzt zu fühlen. Dieses Bedürfnis nach Zugehörigkeit ist evolutionär tief verwurzelt und entscheidend für das Erleben von Sicherheit.⁶⁴ Die Befriedigung des Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit hängt eng mit der Qualität der sozialen Beziehungen zusammen. Ein unterstützender,

⁵⁹ vgl. Deci, Ryan 1993, S. 229

⁶⁰ vgl. Deci, Ryan 2000b S. 71

⁶¹ vgl. Deci, Ryan 2017, S. 17

⁶² vgl. Deci, Ryan 2017, S. 11

⁶³ vgl. Deci, Ryan 2017, S. 11

⁶⁴ vgl. Deci, Ryan 2017, S. 11

vertrauensvoller Umgang, ob in Familie, Schule, Beruf oder Freundeskreis, wirkt sich stärkend auf das Selbst aus und begünstigt sowohl intrinsische als auch internalisierte extrinsische Motivation. Umgekehrt kann das Gefühl von sozialer Ausgrenzung, ignoriert werden oder Missachtung zu tiefgreifender Frustration führen und motivationshemmend wirken.⁶⁵

Die drei Grundbedürfnisse wirken nicht isoliert, sondern in einem dynamischen Zusammenspiel. In der Selbstbestimmungstheorie wird davon ausgegangen, dass nachhaltige Motivation, psychisches Wohlbefinden und persönliche Entwicklung nur dann möglich sind, wenn alle drei Bedürfnisse gleichzeitig in ausreichendem Maß befriedigt werden. Dabei können Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit je nach Lebenskontext und individueller Situation unterschiedlich stark gewichtet sein. Dennoch besteht zwischen ihnen eine wechselseitige Abhängigkeit, die dazu führt, dass die Frustration eines Bedürfnisses häufig auch die Erfüllung der anderen behindert. So ist beispielsweise kompetentes Handeln ohne ein Mindestmaß an Autonomie oft nicht möglich, da Menschen sich nur dann als wirklich fähig erleben, wenn sie das Gefühl haben, ihre Fähigkeiten aus eigenem Antrieb einsetzen zu können. Ebenso ist es schwierig, dauerhaft intrinsisch motiviert zu handeln, wenn zwar Autonomie und Kompetenz erlebt werden, jedoch soziale Eingebundenheit fehlt. Umgekehrt kann ein Mensch, der sich gut eingebunden fühlt, aber weder Entscheidungsfreiheit noch Erfolgserlebnisse erfährt, ebenfalls keine nachhaltige Motivation entwickeln.⁶⁶

1.1.7.4 Internalisierung und Integration

Wie bereits erläutert, ist es ein Anliegen der Selbstbestimmungstheorie, extrinsische Motivation nicht pauschal als fremdbestimmt oder qualitativ minderwertig abzuwerten. Stattdessen wird untersucht, unter welchen Bedingungen extrinsische Anreize in selbstbestimmte, persönlich bedeutungsvolle Motivation umgewandelt werden können. Dieser Prozess wird mit den Begriffen Internalisierung und Integration beschrieben. Dabei fungieren die drei psychologischen Grundbedürfnisse als Bedingung dafür, die Transformation zu erreichen.

Internalisierung bezeichnet den Vorgang, durch den ein Mensch externe Anforderungen, Werte oder Ziele übernimmt und in sein persönliches Handeln aufnimmt. Dabei ist nicht vorausgesetzt, dass diese Inhalte zu seinem eigenen Selbstkonzept passen. Es handelt sich eher um einen Prozess, der schrittweise abläuft und stark von den sozialen Kontextbedingungen beeinflusst wird.⁶⁷ Es wird davon ausgegangen, dass Menschen eine angeborene Tendenz dazu haben, soziale und kulturelle Werte aktiv zu internalisieren, sofern bestimmte Bedingungen erfüllt sind.⁶⁸ Entscheidend ist, ob der Mensch einen Sinn oder Wert in den externen Vorgaben erkennt und ob seine sozialen Erfahrungen die Internalisierung

⁶⁵ vgl. Deci, Ryan 2017, S. 12

⁶⁶ vgl. Deci, Ryan 2017, S.11

⁶⁷ vgl. Deci, Ryan 2000b, S. 72f

⁶⁸ vgl. Deci, Ryan 1993, S. 227

begünstigen, insbesondere die Erfahrungen von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit. Eine bloße Konformität mit äußeren Erwartungen durch Belohnung oder Sanktion führt dagegen nicht zur Internalisierung. Entscheidend ist, ob sich eine Person im Prozess mit dem Ziel identifizieren und sich mit ihm in Einklang bringen möchte. Dadurch wird eine Bewegung auf dem Kontinuum von externaler hin zur integrierten Regulation möglich.⁶⁹ Der Übergang von extrinsischer zu zunehmend selbstbestimmter Motivation ist dabei kein linearer Vorgang, sondern ein psychologischer Prozess, der von der sozialen Umwelt beeinflusst wird. Am förderlichsten ist eine Umgebung, welche Autonomie unterstützt, Kompetenz ermöglicht und soziale Eingebundenheit fördert.

Die integrierte Regulation markiert den Endpunkt des Internalisierungsprozesses: Eine Person handelt hier zwar aus ursprünglich extrinsischer Motivation, empfindet diese aber als Teil ihrer Identität. Damit ist die Handlung zwar nicht intrinsisch motiviert, da sie einem übergeordneten Ziel dient, aber trotzdem selbstbestimmt, da sie in Übereinstimmung mit den eigenen Werten und Zielen vollzogen wird.⁷⁰

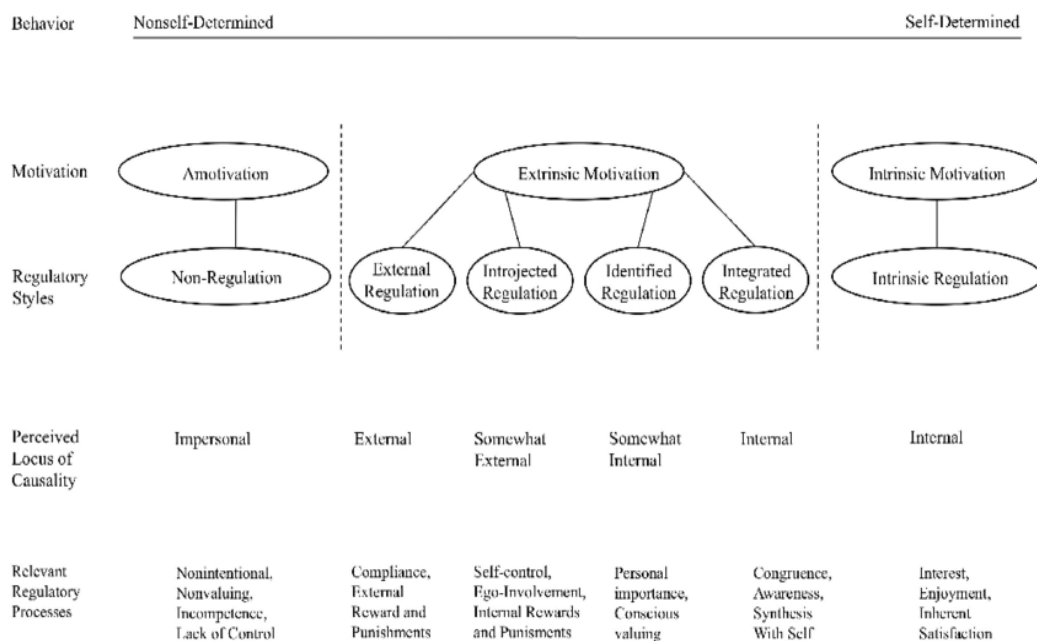


Abb. 1: Kontinuum der Selbstbestimmung nach Deci und Ryan.⁷¹

⁶⁹ vgl. Deci, Ryan 2000a, S. 236f

⁷⁰ vgl. Deci, Ryan 2017, S. 15

⁷¹ Deci, Ryan 2000b, S. 72

1.1.7.5 Übertragung der Selbstbestimmungstheorie auf die Motivation von Instrumentallehrkräften im Fach Violine

Die Selbstbestimmungstheorie bietet ein differenziertes und praxisnahes Verständnis, welches auf die motivationalen Prozesse von Lehrpersonen für Violine im Instrumentalunterricht angewandt werden kann. Anhand der drei psychologischen Grundbedürfnisse Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit sowie das Kontinuum der Selbstbestimmungstheorie können Einflussfaktoren herausgearbeitet werden, die erklären, warum manche GeigenlehrerInnen ihren Beruf als erfüllend, andere hingegen als belastend empfinden. Außerdem bieten sie eine Möglichkeit zu analysieren, in welchen Bereichen motivationaler Bedürfnisse Defizite vorliegen. So kann die Selbstbestimmungstheorie individuelle Belastungsschwerpunkte sichtbar machen und gezielt verständlich machen, wo die motivationalen Ungleichgewichte liegen, die zu Demotivation, Unzufriedenheit oder beruflicher Erschöpfung führen können. Hinzu kommen die Konzepte der intrinsischen Motivation und der Internalisierung, die dabei helfen, den Übergang von äußerer zu innerer Motivation differenziert zu betrachten.

Autonomie

Das Bedürfnis nach Autonomie spielt für GeigenlehrerInnen eine große Rolle. Im Instrumentalunterricht geht es um kreative Gestaltungsfreiheit, methodische Offenheit und individuelle Schwerpunktsetzungen. Lehrpersonen, die eigenverantwortlich über den Inhalt ihres Unterrichts, die Auswahl des Repertoires und die Gestaltung des Unterrichts entscheiden können, erleben ihr Handeln als sinnhaft und kohärent. Autonomie bedeutet in diesem Zusammenhang aber nicht Unabhängigkeit von äußeren Rahmenbedingungen, sondern das Gefühl, bei Entscheidungen auf eigene Werte, Überzeugungen und pädagogischen Haltungen zurückgreifen zu dürfen. Dieses Gefühl kann durch eine unterstützende Musikschulleitung, Vertrauen in die Fachkompetenz der Lehrkraft sowie das Angebot von Mitsprache gestärkt werden.

Fehlt diese Autonomie, z.B. etwa durch strikte Lehrpläne, unangemessene Kontrolle, starre Vorgaben oder ein Klima des Misstrauens, kann die Motivation beeinträchtigt werden. In solchen Fällen können Lehrkräfte ihr Handeln nicht mehr als selbstbestimmt, sondern als fremdgesteuert, erleben. Langfristig kann dies zu innerer Distanzierung und Demotivation führen. Auch die Gefahr von Burnout kann in Umgebungen steigen, in denen die Handlungsfreiheit chronisch eingeschränkt ist.

Kompetenz

Das Bedürfnis nach Kompetenz im Beruf der Lehrkraft ist eng mit der Frage verbunden, ob sie sich in der Lage sieht, ihre pädagogischen und fachlichen Aufgaben erfolgreich zu meistern. Geigenlehrkräfte erleben dann ein hohes Maß an Kompetenz, wenn sie Fortschritte bei ihren SchülerInnen beobachten, sinnvolle methodische Entscheidungen treffen können und das Gefühl haben, mit ihren didaktischen Strategien wirksam zu sein. Dabei ist nicht der objektive Lernerfolg entscheidend, sondern die

subjektive Erfahrung, Herausforderungen bewältigen zu können und im Unterrichtsprozess aktiv etwas zu bewirken. Besonders motivierend ist ein Arbeitsumfeld, das Rückmeldungen ermöglicht, welche nicht nur Leistungsaspekte betreffen, sondern auch das pädagogische Wirken anerkennen. Wird das Bedürfnis nach Kompetenz hingegen dauerhaft frustriert – beispielsweise durch Überforderung, fehlende Entwicklungsmöglichkeiten oder durch das Gefühl, mit bestimmten SchülerInnen nicht weiterzukommen –, kann Demotivation entstehen.

Soziale Eingebundenheit

Obwohl GeigenlehrerInnen meistens in Einzelunterrichtssituationen tätig sind, ist das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit nicht weniger ausgeprägt. Die Zugehörigkeit zum Kollegium, das Gefühl, Teil einer größeren Institution zu sein, sowie verlässliche, respektvolle Beziehungen zu KollegInnen, Schulleitung und Eltern können für viele Lehrkräfte entscheidende Faktoren für ihre berufliche Zufriedenheit sein. Wenn Austausch und kollegiale Unterstützung stattfinden, wenn gemeinsame Projekte möglich sind und wenn eine Atmosphäre der Wertschätzung herrscht, kann dies das Gefühl von Eingebundensein stärken und so auch die Motivation fördern. Konstruktives Feedback durch KollegInnen oder die Leitung kann dabei ebenso wirksam sein wie positive Rückmeldungen von SchülerInnen oder Eltern. Strukturelle Schwierigkeiten wie Einzelunterricht, geteilte Unterrichtsorte, wenig Raum für kollegialen Austausch oder auch unklare Kommunikationswege können dazu führen, dass Geigenlehrkräfte sich isoliert fühlen. Diese soziale Vereinzelung kann motivationshemmend wirken, insbesondere dann, wenn sie mit mangelnder Wertschätzung oder fehlendem institutionellem Rückhalt einhergeht. Umso wichtiger ist es, dass Musikschulen Räume schaffen, in denen soziale Verbundenheit möglich ist, etwa durch Fortbildungen, gemeinsame Veranstaltungen und eine offene Kommunikationskultur.

Intrinsische Motivation und Berufsethos

Viele Geigenlehrpersonen beginnen ihre berufliche Laufbahn mit einer starken intrinsischen Motivation – sei es aus Begeisterung für das Instrument, aus Freude an der Arbeit mit Menschen oder insbesondere Kindern, oder aus dem Wunsch, Musik als Ausdrucksform weiterzugeben. Diese intrinsische Motivation bietet oft das Fundament für eine nachhaltige Berufszufriedenheit. Sie zeigt sich in Momenten, in denen Unterricht als sinnstiftend erlebt wird, wenn kreative Prozesse entstehen oder wenn eine Verbindung zu SchülerInnen entsteht.

Die Selbstbestimmungstheorie beschreibt intrinsische Motivation als jene Form der Motivation, die aus dem Tätigsein selbst entsteht und nicht an äußere Ziele oder Belohnungen geknüpft ist. Für GeigenlehrerInnen bedeutet dies beispielsweise, dass Unterrichten nicht nur Mittel zum Zweck ist (z.B. Einkommen), sondern als erfüllende, persönlich bedeutungsvolle Tätigkeit erlebt wird. Diese intrinsische Motivation kann durch ungünstige Rahmenbedingungen wie starre Unterrichtsvorgaben, mangelnde Anerkennung oder eine hohe Arbeitsbelastung geschwächt oder „korrumpiert“ werden. Beispiele hierfür wären die Überbetonung extrinsischer Reize wie Bezahlung, Prüfungs- oder

Wettbewerbsdruck oder Elternerwartungen, die das ursprünglich intrinsische Interesse verdrängen können.

Internalisierung und Integration beruflicher Werte

Viele Tätigkeiten im Berufsfeld von Instrumentallehrkräften sind jedoch nicht intrinsisch motiviert – beispielsweise administrative Aufgaben, Elterngespräche oder die Vorbereitung auf interne Prüfungsformate. Dennoch können diese Aufgaben als selbstbestimmt erlebt werden, wenn sie internalisiert und in das eigene berufliche Selbstbild integriert werden. Die Selbstbestimmungstheorie unterscheidet verschiedene Stufen der Internalisierung: Wird ein ursprünglich äußerer Wert als persönlich bedeutsam erkannt und akzeptiert, spricht man von identifizierter Regulation. Wird er darüber hinaus mit dem eigenen Selbstkonzept in Einklang gebracht, handelt es sich um integrierte Regulation. Für GeigenlehrerInnen kann dies bedeuten, dass sie sich mit den pädagogischen Zielen ihrer Schule identifizieren und auch weniger geliebte Aufgaben in den größeren Kontext ihres beruflichen Ethos stellen. Eine administrative Pflicht wird dann nicht bloß als lästige Pflicht erlebt, sondern als notwendiger Akt. Dieser Prozess der Internalisierung ist auf ein unterstützendes Umfeld angewiesen. Wenn InstrumentallehrerInnen ihre Autonomie wahren, sich als kompetent erleben und sozial eingebunden fühlen, gelingt es, extrinsisch motivierte Handlungen in das eigene Selbstbild zu integrieren.

1.2 Berufs- und Arbeitszufriedenheit

1.2.1 Das Berufsbild von Instrumentallehrkräften

Das Berufsbild der Instrumentallehrkräfte an Musikschulen ist geprägt durch die Verbindung von künstlerischer Expertise und pädagogischer Professionalität. Der Beruf MusikschullehrerIn ist jung und in der Öffentlichkeit noch nicht so bekannt. Er vereint die Aufgabe, musikalische Fertigkeiten, theoretisches Wissen und Musikalität pädagogisch zu vermitteln und dabei individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse zu fördern.

Der Beruf „Musikschullehrer“ lässt sich im Kontext der Professionalisierung verorten. Diese beschreibt den Prozess, in dem Tätigkeiten durch die Entwicklung und Systematisierung eines berufsspezifischen Fachwissens, dessen Erwerb und Überprüfung im Rahmen einer geregelten Ausbildung erfolgt, zu anerkannten Berufen werden. Kennzeichnend sind neben der Spezialisierung und praktischen Anwendung des Wissens auch die Entwicklung berufsethischer Standards, die Mitgliedschaft in Berufsverbänden und der Anspruch auf gesellschaftliche Anerkennung.⁷² Für Musikschullehrkräfte bedeutet dies, dass künstlerische und pädagogische Qualifikationen durch ein spezialisiertes Studium an Musikhochschulen, Fachakademien oder Konservatorien erworben werden, der Beruf rechtlich geregelt

⁷² vgl. Loritz 1999, S. 1

ist, aber in seinem gesellschaftlichen Ansehen und in den Aufstiegsmöglichkeiten weiterhin Einschränkungen bestehen.

Das Berufsbild der Instrumentallehrkraft ist sehr divers, da viele Tätigkeitsbereiche weit über den eigentlichen Unterricht hinaus gehen. Die pädagogische Arbeit umfasst Einzel-, Gruppen- und Ensembleunterricht, manchmal auch in Fächern, die nicht dem eigenen Hauptstudium entsprechen (beispielsweise, wenn eine Lehrkraft für Violine auch Viola unterrichtet). Zusätzlich übernehmen Musikschullehrkräfte organisatorische Aufgaben wie die Planung von Vorspielen, Konzerten und Prüfungen, Orchesterfahrten- oder feiern und nehmen an schulischen Projekten und LehrerInnenkonferenzen teil.⁷³ Hinzu kommen Beratungs- und Elternarbeit, die in vielen Fällen nicht nur organisatorische Abstimmungen, sondern auch die gemeinsame Bearbeitung pädagogischer Herausforderungen miteinschließt.⁷⁴

Neben der pädagogischen Tätigkeit sind auch künstlerische Aufgaben ein wesentlicher Bestandteil des Berufs. Viele Lehrkräfte wirken bei Konzerten, Wettbewerben oder kulturellen Veranstaltungen mit, leiten Ensembles, Chöre oder spielen in Orchestern mit und sind auch außerhalb der Musikschule tätig.⁷⁵

Das Berufsbild der Instrumentallehrkraft an Musikschulen beinhaltet zudem erzieherische und soziale Funktionen: Musikschullehrkräfte fördern nicht nur musikalische Kompetenzen, sondern auch soziale Fähigkeiten, Teamgeist, Konzentrationsvermögen und Ausdauer. Durch den oft langjährigen Unterricht entstehen enge pädagogische Beziehungen, in denen Lehrkräfte auch als AnsprechpartnerInnen und Vertrauenspersonen fungieren. In manchen Fällen übernehmen sie sogar therapeutisch unterstützende Aufgaben, etwa in der Arbeit mit verhaltensauffälligen oder beeinträchtigten Kindern.⁷⁶ Nicht erst seit der Ratifizierung der UN- Behindertenrechtskonvention arbeiten Musikschullehrkräfte außerdem aktiv an der Inklusion aller Menschen am Musikschulleben mit.

Die Anforderungen an Instrumentallehrkräfte lassen sich in drei zentrale Kompetenzbereiche gliedern:

- Künstlerische Kompetenz (Beherrschung des Instruments, stilistische Flexibilität, kontinuierliche künstlerische Weiterbildung)
- Pädagogische Kompetenz (methodisch- didaktisches Wissen, Beurteilungsfähigkeit, individuelle Förderung der SchülerInnen)
- Soziale Kompetenz (Empathie, Beziehungsarbeit, konstruktive Konfliktlösung)

Diese Bereiche greifen ineinander und bilden die Grundlage für eine qualitativ hochwertige Unterrichtspraxis.⁷⁷

⁷³ vgl. Loritz 1999, S. 3f

⁷⁴ vgl. Loritz 1999, S. 4

⁷⁵ vgl. Loritz 1999, S. 3

⁷⁶ vgl. Loritz 1999, S. 3

⁷⁷ vgl. Loritz 1999, S. 4f

Allerdings lassen sich deutliche Unterschiede zwischen der Fremd- und der Selbstwahrnehmung des Berufes feststellen. Während Musikschullehrkräfte selbst die pädagogischen Fähigkeiten, die persönliche Beziehung zu SchülerInnen und kontinuierliche Fortbildung als besonders wichtig einschätzen, glauben sie, dass die Öffentlichkeit eher künstlerische Fähigkeiten und Wettbewerbserfolge als maßgeblich ansieht. Diese Diskrepanz spiegelt sich auch in der Bewertung des Berufsstatus: Viele Lehrkräfte empfinden das öffentliche Ansehen als gering und sehen ihre Bezahlung sowie die Aufstiegsmöglichkeiten als unzureichend an.⁷⁸

Der Arbeitsalltag ist zudem geprägt von strukturellen Rahmenbedingungen, die die Berufszufriedenheit beeinflussen können. Dazu zählen unregelmäßige Arbeitszeiten – oft an Nachmittagen, Abenden und Wochenenden –, der hohe Anteil an Vor- und Nachbereitungsarbeit, der in der öffentlichen Wahrnehmung kaum sichtbar ist, sowie die bis vor kurzem gängigen Beschäftigungsverhältnisse in Honorartätigkeiten.⁷⁹

Obwohl das Berufsbild in Deutschland und Luxemburg in seinen Kernaufgaben ähnlich ist, unterscheiden sich die institutionellen Rahmenbedingungen, Bezahlung und Vertragsmodelle teilweise. Diese Unterschiede werden in Kapitel 1.4 ausführlich dargestellt.

1.2.2 Arbeitszufriedenheit

1.2.2.1 Bedeutung und Relevanz

Unter dem Begriff der Arbeitszufriedenheit versteht man ein häufig untersuchtes Konzept aus der Organisations- und Wirtschaftspsychologie. Sie gilt als wichtiger Indikator für das psychische Wohlbefinden von Beschäftigten und als wichtiger Prädiktor für Leistung, Motivation und Bindung an den Arbeitgeber.⁸⁰ Außerdem beschreibt sie die subjektive Bewertung der eigenen Arbeitssituation und kann als eine emotionale Reaktion auf das Verhältnis zwischen den individuellen Erwartungen an die Arbeit und den tatsächlich erlebten Arbeitsbedingungen verstanden werden.⁸¹

Hohe Arbeitszufriedenheit wirkt sich nachweislich positiv auf verschiedene Ergebnisvariablen aus: Sie geht mit einer höheren Arbeitsmotivation, einer gesteigerten Leistungsbereitschaft, sowie einer stärkeren Identifikation mit der eigenen Arbeit einher. Darüber hinaus haben zufriedene Beschäftigte seltener krankheitsbedingte Fehlzeiten und geringere Kündigungsabsichten.⁸² Umgekehrt steht niedrige Arbeitszufriedenheit im Zusammenhang mit erhöhtem Stresserleben, einer höheren Wahrscheinlichkeit für Burnout sowie einer stärkeren Neigung, den Arbeitsplatz oder sogar den Beruf zu wechseln.⁸³

⁷⁸ vgl. Loritz 1999, S. 7f

⁷⁹ vgl. Hofstätter 2002, S. 10

⁸⁰ vgl. Ferreira, Zweck 2023, S. 33

⁸¹ vgl. Ferreira 2019, S. 24

⁸² vgl. Ferreira, Zweck 2023, S.33

⁸³ vgl. Ferreira, Zweck 2023, S.33

Relevanz für Arbeitgeber:

Für Arbeitgeber ist Arbeitszufriedenheit ein wichtiges Thema, da sie unmittelbar auf betriebliche Kennzahlen wirkt:

- **Produktivität und Qualität**

Zufriedene Beschäftigte arbeiten engagierter, machen weniger Fehler und tragen zu einer hohen Qualität von Produkten und Dienstleistungen bei

- **Mitarbeiterbindung**

Hohe Arbeitszufriedenheit reduziert Kündigungsabsichten und senkt damit sowohl direkte Kosten (Nachbesetzung, Einarbeitung) als auch indirekte Verluste (Know-How, Kontinuität)

- **Gesundheits- und Kostenkontrolle**

Weniger Krankheitsbedingte Ausfälle entlasten Budgets und verbessern die Planbarkeit

- **Kooperationskultur und Führung**

Wirksames, wertschätzendes Führungshandeln trägt zur Arbeitszufriedenheit bei und stärkt gleichzeitig das Kooperationsklima, welches wiederum positiv auf Zufriedenheit und Bindung wirkt.⁸⁴

Ein wichtiger Aspekt der Arbeitszufriedenheit ist ihre Subjektivität. Es ist schwer messbar, welche Zufriedenheitszustände der Arbeitnehmer auf die Arbeit zurückzuführen sind und inwiefern persönliche Dinge aus dem Leben mit einfließen, oder sich auch gegenseitig bedingen. Des Weiteren werden Arbeitsbedingungen, Arbeitsbeziehungen und andere Rahmenbedingungen von jedem Menschen unterschiedlich beurteilt und können auch von anderen Faktoren beeinflusst werden.⁸⁵

Arbeitszufriedenheit lässt sich in unterschiedliche Dimensionen einteilen. So spielen monetäre Faktoren eine Rolle, die insbesondere im relativen Einkommensvergleich zu KollegInnen wichtig sind und nicht unbedingt im absoluten Gehalt. Daneben sind qualitative Arbeitsbedingungen wie die Art der Tätigkeit, Entscheidungsfreiheit und Vereinbarkeit von Arbeit und Privatleben zentrale Einflussgrößen. Eine weitere Dimension ist die psychologische Perspektive auf Arbeitszufriedenheit. Sie richtet den Fokus auf sogenannte psychologische Erlebniszustände, also die subjektive Wahrnehmung des Arbeitsumfelds. Dazu gehört etwa das Erleben von Fairness bei Entscheidungen und im Umgang miteinander oder die Wichtigkeit von konstruktivem Feedback. Diese Faktoren wirken oft unabhängig von objektiven Rahmenbedingungen und können die Arbeitszufriedenheit steigern oder mindern, je nach individueller Wahrnehmung.⁸⁶

⁸⁴ vgl. Besa et al. 2022, S. 872f

⁸⁵ vgl. Ganserer et al. 2021, S. 12

⁸⁶ vgl. Ganserer et al. 2021, S. 12f

Besonders im Schulkontext wird Arbeitszufriedenheit nicht nur durch strukturelle Rahmenbedingungen, sondern in hohem Maße durch das Führungshandeln der Schulleitung beeinflusst. Dabei sind es ein achtsames, wertschätzendes Führungshandeln (*caring leadership*) sowie kooperative Führungsstile wie *transformational* und *distributed leadership*, die positiv auf die Arbeitszufriedenheit wirken.⁸⁷ Solche Führungsansätze fördern ein positives Arbeitsklima, stärken das Vertrauen der Lehrkräfte in die Leitung und erhöhen so die emotionale Bindung an die Institution. Da sich Arbeitszufriedenheit und Mitarbeiterbindung gegenseitig verstärken, profitieren sowohl die pädagogische Qualität als auch die Stabilität des Kollegiums von einer partizipativen und unterstützenden Führungskultur.

Relevanz für die Gesellschaft

Auch aus gesellschaftlicher Perspektive hat Arbeitszufriedenheit eine weitreichende Bedeutung:

- **Gesundheitswesen**

Geringere psychische und physische Belastungen entlasten das Gesundheitssystem.

- **Wirtschaftliche Stabilität**

Zufriedene Erwerbstätige bleiben länger im Beruf, was Fachkräftemangel entgegenwirkt, und Produktivität sichert.

- **Sozialkapital**

Arbeitszufriedenheit fördert Vertrauen, Engagement und Teilhabe – auch über die Arbeit hinaus.

- **Standortattraktivität**

Regionen und Branchen, die „gute Arbeit“ bieten, ziehen qualifizierte Fachkräfte an und stärken ihre Innovationskraft.

Für pädagogische Berufe wie den der Instrumentalpersonen hat Arbeitszufriedenheit eine besondere Relevanz. Denn sie beeinflusst nicht nur die Unterrichtsqualität und das Lernklima unmittelbar, sondern auch die langfristige Bindung erfahrener Lehrkräfte an ihre Einrichtung.

Trotz der hohen praktischen und wissenschaftlichen Relevanz bleibt die Messung von Arbeitszufriedenheit methodisch herausfordernd. Einerseits handelt es sich um ein vielschichtiges Konstrukt, welches sich nicht auf ein einheitliches Maß reduzieren lässt. Andererseits unterscheiden sich die Erfassungsansätze darin, ob sie globale Urteile, einzelne Facetten oder spezifische Formen von

⁸⁷ vgl. Besa et al. 2022, S. 873

Zufriedenheit abbilden. Diese Vielgestaltigkeit führt dazu, dass Befunde zur Arbeitszufriedenheit teilweise schwer vergleichbar sind und sich je nach Messmethode unterschiedliche Ergebnisse zeigen.⁸⁸

Vor diesem Hintergrund kommt theoretischen Modellen zur Messung der Arbeitszufriedenheit eine besondere Bedeutung zu: Sie liefern strukturierte Erklärungsansätze, wie Arbeitszufriedenheit entsteht, welche Faktoren sie beeinflussen und in welcher Form sie sich zeigt. Im Folgenden werden daher zentrale Theorien und Modelle vorgestellt, die einen Einblick in unterschiedliche Perspektiven auf Arbeitszufriedenheit ermöglichen.

1.2.2.2 Theoretische Modelle zur Arbeitszufriedenheit

1.2.2.2.1 Herzbergs Zwei-Faktoren-Theorie

Ende der 1950er Jahre entwickelte Frederick Herzberg die Zwei-Faktoren-Theorie, die zu den einflussreichsten Modellen zur Erklärung von Arbeitszufriedenheit zählt. Ausgangspunkt seiner Überlegungen war die Frage, welche Faktoren zu Zufriedenheit oder Unzufriedenheit bei der Arbeit führen. Er führte Interviews durch, die mit der *Critical Incident Technique* ausgewertet wurden.⁸⁹ Die Auswertung der Interviewaussagen ergab ein wiederkehrendes Muster: Positive Arbeitserlebnisse waren überwiegend auf inhaltsbezogene Aspekte der Tätigkeit zurückzuführen, während negative Erfahrungen vor allem mit äußeren Rahmenbedingungen in Verbindung standen. Herzberg fasste diese Beobachtung in zwei Kategorien zusammen – den Kontentfaktoren (Motivatoren), die vor allem Zufriedenheit fördern, und den Kontextfaktoren (Hygienefaktoren), deren Mangel Unzufriedenheit erzeugt. Diese Unterscheidung bildet den Kern seines zweidimensionalen Modells der Arbeitsunzufriedenheit.⁹⁰

- **Motivatoren/ Kontentfaktoren (Satisfiers)**

Diese Faktoren beziehen sich auf den Inhalt der Arbeit und hängen somit unmittelbar mit der Tätigkeit selbst sowie den Möglichkeiten der persönlichen Entwicklung zusammen. Sie fördern Zufriedenheit, wenn sie in ausreichendem Maße vorhanden sind. Dazu zählen:

- Leistungsergebnisse und Erfolg
- Anerkennung für erbrachte Leistungen
- Die Arbeit selbst (Interessantheit, Sinnhaftigkeit)
- Übertragene Verantwortung
- Möglichkeiten zur persönlichen Weiterentwicklung
- Aufstiegschancen.⁹¹

⁸⁸ vgl. Ferreira, Zweck 2023, S. 33f

⁸⁹ vgl. Ferreira, 2019, S. 50f; Goddemeier 2023, S.366

⁹⁰ vgl. Ferreira 2019, S. 51

⁹¹ vgl. Ferreira 2019, S.51; Besa et al. 2022, S. 871f

Fehlen diese Faktoren, entsteht nicht automatisch Unzufriedenheit, sondern eher ein neutraler Zustand. Ihre Präsenz ist jedoch notwendig, um echte Zufriedenheit aufzubauen.⁹²

- **Hygienefaktoren/ Kontextfaktoren (Dissatisfiers)**

Diese betreffen den Kontext der Arbeit, also die äußeren Rahmenbedingungen. Sind sie unzureichend ausgeprägt, entsteht Unzufriedenheit – ihre Verbesserung verhindert diese zwar, steigert aber nicht automatisch die Zufriedenheit:

- Qualität der Führung
- Zwischenmenschliche Beziehungen
- Arbeitsbedingungen und Ausstattung
- Gehalt und finanzielle Sicherheit
- Unternehmenspolitik und Verwaltung
- Arbeitsplatzsicherheit.⁹³

Herzbergs Modell beschreibt somit zwei voneinander unabhängige Dimensionen: Die Reduktion von Unzufriedenheit durch günstige Kontextfaktoren und der Aufbau von Zufriedenheit durch förderliche Kontextfaktoren. Diese Unterscheidung hat dazu beigetragen, dass in der Organisations- und Personalentwicklung stärker zwischen Verbesserungen der Arbeitsbedingungen und der gezielten Förderung intrinsischer Motivation differenziert wird. Das Modell fand in nahezu allen europäischen Ländern Beachtung und führte in zahlreichen Betrieben zu Veränderungen in der Arbeitsgestaltung. Ergänzende Ansätze wie Job Rotation (Arbeitsplatzwechsel) und Job Enlargement (Arbeitserweiterung) wurden entwickelt, um bei monotonen und sich wiederholenden Tätigkeiten Ermüdung, Motivationsverlust und Unlust vorzubeugen. Solche Zustände gelten als Ursachen für Leistungsminderung, erhöhte Fehlerquote und ein gesteigertes Unfallrisiko. Job Enrichment geht darüber hinaus, indem es den Kontroll- und Entscheidungsspielraum der Beschäftigten erweitert.⁹⁴

Übertragung auf Instrumentallehrkräfte

Die von Herzberg beschriebenen Faktoren lassen sich gut auf die spezifischen Arbeitsrealitäten von InstrumentallehrerInnen an Musikschulen übertragen. Bei den Motivatoren spielen vor allem pädagogische Wirksamkeit und künstlerische Selbstverwirklichung eine Rolle. Leistungsergebnisse zeigen sich beispielsweise im Fortschritt der SchülerInnen auf dem Instrument oder in erfolgreichen Ensembleprojekten. Anerkennung kann sowohl von der Schulleitung, KollegInnen, als auch von den SchülerInnen selbst kommen. Die Arbeit an sich kann für LehrerInnen sinnstiftend sein, da sie musikalische und pädagogische Kompetenzen verbindet. Zusätzliche Verantwortung kann sich durch

⁹² vgl. Ferreira 2019, S.51

⁹³ Vgl. Ferreira 2019, S. 51; Goddemeier 2023, S. 367

⁹⁴ vgl. Goddemeier 2023, S.

die Leitung von Arbeitsgruppen, die Organisation von Veranstaltungen oder die Mitwirkung in schulischen Gremien ergeben. Weiterentwicklungsmöglichkeiten liegen in Fortbildungen oder pädagogischen Zusatzqualifikationen, während Aufstiegschancen im institutionellen Kontext oft begrenzt sind, jedoch durch fachliche Spezialisierungen erweitert werden können.

Bei den Hygienefaktoren zeigt sich, dass die Qualität der Führung und die zwischenmenschlichen Beziehungen innerhalb des Kollegiums einen starken Einfluss auf das Arbeitsklima haben. Ausreichende räumliche und materielle Ausstattung – beispielsweise geeignete Unterrichtsräume und funktionierende Instrumente – sind die Basis, um qualitativ hochwertigen Unterricht zu gewährleisten. Gehalt und insbesondere finanzielle Sicherheit in Form von Festverträgen unterscheiden sich je nach Region. Musikschulpolitik und Verwaltungsprozesse können die Arbeitszufriedenheit beeinflussen, etwa durch transparente Entscheidungsprozesse oder bürokratische Hürden. Arbeitsplatzsicherung kann insbesondere bei befristeten Verträgen oder unsicheren kommunalen Haushalten ein sensibles Thema sein.

Die Zwei- Faktoren- Theorie macht deutlich, dass Verbesserungen bei den Hygienefaktoren wie beispielsweise bessere Bezahlung oder modernisierte Räume zwar Unzufriedenheit abbauen, aber allein nicht ausreichen, um nachhaltige Arbeitszufriedenheit zu erzeugen. Erst die gezielte Stärkung der Motivatoren, beispielsweise durch Anerkennungskultur, pädagogische Gestaltungsfreiheit und berufliche Weiterentwicklung, kann zu langfristig hoher Arbeitszufriedenheit führen.

Kritik an Zwei- Faktoren Theorie

Trotz ihrer großen Bedeutung in der Arbeits- und Organisationspsychologie ist die Zwei- Faktoren- Theorie nicht unumstritten. Ein zentraler Kritikpunkt betrifft die Methodik der zugrunde liegenden Untersuchungen. Die von Herzberg angewendete *Critical Incident Technique* ist anfällig für den sogenannten *Self- Serving Bias*: Befragte neigen dazu, positive Erlebnisse eher auf eigene Fähigkeiten zurückzuführen, während negative Erfahrungen auf äußere Umstände geschoben werden. Dies kann zu einer systematischen Verzerrung bei der Zuordnung von Faktoren führen.

Ein weiterer Kritikpunkt ist die Inkonsistenz bei der Zuordnung einzelner Einflussgrößen zu den Kategorien Motivatoren und Hygienefaktoren. So kann beispielsweise derselbe Faktor, wie etwa das Gehalt, in bestimmten Situationen Zufriedenheit, in manchen aber auch Unzufriedenheit hervorrufen. Dies stellt die klare Trennung der beiden Dimensionen infrage und deutet darauf hin, dass die Wirkung einzelner Faktoren stark vom Kontext und von individuellen Wertvorstellungen abhängt.⁹⁵

1.2.2.2.2 Hackmans und Oldhams Job Characteristics Model

Das Job Characteristics Modell von Richard Hackman und Greg Oldham gehört zu den einflussreichsten Ansätzen der Arbeitspsychologie zur Erklärung von Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit. Es

⁹⁵ vgl. Ferreira 2019, S. 53f

wurde Mitte der 1970er Jahre entwickelt und legt den Fokus darauf, wie Merkmale der Arbeitsgestaltung das Erleben und Verhalten von Beschäftigten beeinflussen. Dabei geht es um die Annahme, dass bestimmte strukturelle Eigenschaften einer Tätigkeit – sogenannte Kerndimensionen – das Motivationspotenzial einer Arbeit bestimmen und damit sowohl die Qualität der Arbeitsergebnisse als auch die Zufriedenheit der Beschäftigten zu beeinflussen.⁹⁶

Das Modell beschreibt drei zentrale psychologische Grundzustände (*critical psychological states*), die erfüllt sein müssen, damit intrinsische Motivation entstehen kann:

1. Erlebte Sinnhaftigkeit der Arbeit (*experienced meaningfulness of the work*)

Das Ausmaß, in dem Beschäftigte ihre Arbeit als bedeutsam, wertvoll und sinnvoll empfinden.

2. Erlebte Verantwortung für Arbeitsergebnisse (*experienced responsibility for outcomes*)

Das Gefühl, persönlich für die Ergebnisse der eigenen Arbeit verantwortlich zu sein.

3. Wissen über die tatsächlichen Arbeitsergebnisse (*knowledge of the actual results of the work activities*)

Die Klarheit darüber, wie gut oder erfolgreich die Arbeit tatsächlich ausgeführt wurde.⁹⁷

Diese psychologischen Grundzustände werden durch fünf Kerndimensionen der Arbeit beeinflusst:

1. Anforderungsvielfalt (*skill variety*)

Der Grad, in dem eine Tätigkeit verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten erfordert.

2. Ganzheitlichkeit der Aufgabe (*task identity*)

Das Ausmaß, in dem eine Arbeitseinheit vollständig und in einem erkennbaren Endpunkt resultiert.

3. Bedeutsamkeit der Aufgabe (*task significance*)

Die wahrgenommene Bedeutung der Tätigkeit für andere Personen oder die Gesellschaft

4. Autonomie (*autonomy*)

Der Freiheitsgrad bei der Planung, Durchführung und Gestaltung der Arbeit.

5. Rückmeldung (*feedback*)

Das Ausmaß, in dem die Arbeit selbst klare und direkte Informationen über die eigene Leistung liefert.⁹⁸

⁹⁶ vgl. Heckman, Oldham 1976; S.250; Ferreira 2019, S. 56

⁹⁷ vgl. Heckman, Oldham 1979, S. 255f

⁹⁸ vgl. Ferreira 2019, S. 56; Heckman, Oldham 1979, S. 256f

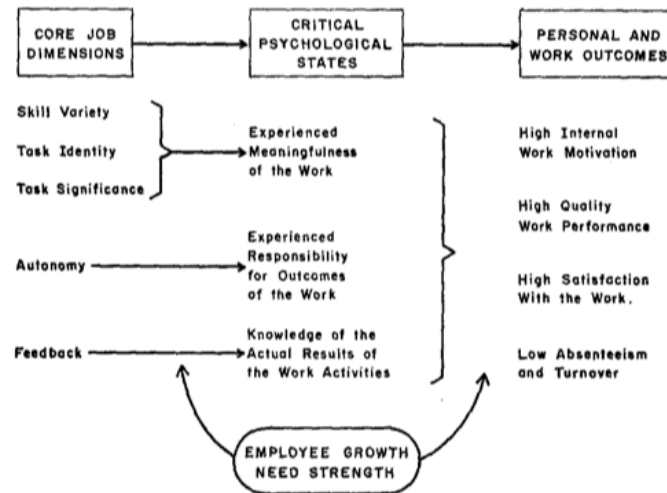


FIG. 1. The job characteristics model of work motivation.

Abb. 2: The job characteristics model of work motivation.⁹⁹

Die Wirkung der Kerndimensionen auf Motivation und Zufriedenheit wird über die psychologischen Grundsätze vermittelt. Hackman und Oldham fassen diesen Zusammenhang in einer quantitativen Kennzahl, dem *Motivating Potential Score (MPS)*, zusammen. Der MPS wird berechnet, indem der Durchschnitt aus Anforderungsvielfalt, Ganzheitlichkeit und Bedeutsamkeit mit dem Autonomiegrad und der Rückmeldung multipliziert wird. Ein hoher MPS- Wert weist auf ein hohes motivierendes Potenzial der Tätigkeit hin.¹⁰⁰ Das Modell berücksichtigt zudem individuelle Variablen, insbesondere die sogenannte *growth need strength* – also das individuelle Bedürfnis nach persönlicher Entfaltung und Weiterentwicklung. Personen mit hoher *growth need strength* sprechen besonders stark auf Tätigkeiten mit hohem motivierendem Potenzial an, während dieser Effekt bei geringer Ausprägung schwächer ausfällt.¹⁰¹

Übertragung auf Instrumentallehrkräfte

Das Job Characteristic Model nach Hackman und Oldham bietet einen differenzierten Ansatz, um die Arbeitszufriedenheit von InstrumentallehrerInnen zu analysieren. Besonders relevant sind dabei die fünf Kerndimensionen des Modells, die über die drei psychologischen Grundsätze auf die Motivation und Zufriedenheit wirken.

Anforderungsvielfalt ist im Beruf der Instrumentallehrpersonen in hohem Maße gegeben, da neben der Vermittlung instrumentaler Fähigkeiten und musiktheoretischer Inhalte an unterschiedliche Altersgruppen und Leistungsniveaus auch organisatorische Aufgaben zu bewältigen sind. Hinzu

⁹⁹ Heckman, Oldman 1979, S. 256

¹⁰⁰ vgl. Heckman, Oldham 1979, S. 257

¹⁰¹ vgl. Ferreira 2019, S. 56f; Heckman, Oldham 1979, S. 257

kommen künstlerische Tätigkeiten, wie das Mitwirken an Konzerten, Wettbewerben oder Projekten. Diese Vielfalt kann die Arbeit bereichern und zur Sinnhaftigkeit beitragen, vorausgesetzt, die Lehrperson kann ihre Kompetenzen in diesen Bereichen einbringen und weiterentwickeln.

Ganzheitlichkeit der Aufgaben zeigt sich beispielsweise darin, dass Lehrkräfte häufig den gesamten Lernprozess ihrer SchülerInnen über Jahre hinweg begleiten – vom Erlernen der ersten Töne bis zu öffentlichen Auftritten oder Prüfungen. Dadurch wird der eigene Beitrag zum Lernerfolg unmittelbar erfahrbar, was die Identifikation mit der Arbeit stärkt.

Die Bedeutsamkeit der Arbeit ist bei Instrumentallehrkräften sehr ausgebildet, da die Tätigkeit nicht nur daraus besteht, musikalische Fertigkeiten zu vermitteln, sondern auch persönlichkeitsbildende Effekte hat: Förderung der Ausdauer, Kreativität und Teamfähigkeit. Gerade diese Sinnhaftigkeit der Arbeit gilt im Job Characteristic Model als zentraler Motor für intrinsische Motivation.

Die Autonomie variiert je nach institutionellem Rahmen. In einigen Musikschulen haben Lehrkräfte einen hohen Gestaltungsspielraum in der Unterrichtsplanung, Methodenauswahl und Repertoiregestaltung. Einschränkungen können jedoch entstehen, wenn strikte Lehrpläne, enge organisatorische Vorgaben oder fehlende Mitbestimmungsmöglichkeiten bestehen.

Rückmeldung über Ergebnisse ergibt sich als Lehrkraft im Instrumentalunterricht als Lehrkraft aus mehreren Quellen: Direktes Feedback von SchülerInnen, die sichtbare Entwicklung ihrer Fähigkeiten, Rückmeldungen von Eltern sowie Bewertungen durch KollegInnen oder die Schulleitung. Fehlt konstruktives Feedback, kann der psychologische Grundzustand „Wissen über die Arbeitsergebnisse“ nicht ausreichend erfüllt werden, was sich negativ auf die Arbeitszufriedenheit auswirken kann.

Über die fünf Kerndimensionen hinaus wirken im Job Characteristics Model die drei psychologischen Grundzustände: erlebte Sinnhaftigkeit der Arbeit, erlebte Verantwortung für Arbeitsergebnisse und Wissen über die tatsächlichen Ergebnisse. Diese Zustände sind im Berufsfeld der InstrumentallehrerIn miteinander verbunden, beispielsweise, wenn eine Lehrkraft die Fortschritte eines Schülers oder einer Schülerin nicht nur als Bestätigung ihrer eigenen Unterrichtsarbeit wahrnimmt, sondern auch als Beitrag über deren persönliche Entwicklung.

Das Modell berücksichtigt zudem die Stärke des Bedürfnisses nach persönlichem Wachstum (*growth need strength*). Bei Instrumentallehrkräften ist dieses Bedürfnis sehr ausgeprägt, da der Beruf sowohl pädagogische Exzellenz als auch kontinuierliche künstlerische und pädagogische Weiterbildung erfordert.

Insgesamt verdeutlicht das Job Characteristics Modell, dass die Arbeitszufriedenheit von Instrumentallehrkräften nicht allein durch äußere Rahmenbedingungen erklärt werden kann. Vielmehr entsteht sie im Zusammenspiel aus sinnstiftenden Aufgaben, Handlungsspielraum und der Möglichkeit, die eigenen Fähigkeiten sichtbar wirksam einzusetzen.

1.2.2.2.3 Züricher Modell nach Bruggemann

Das Züricher Modell der Arbeitszufriedenheit nach Bruggemann wurde in den 1970er Jahren entwickelt und zählt zu den differenziertesten Ansätzen in der Forschung zur Arbeitszufriedenheit. Es zeichnet sich dadurch aus, dass die Zufriedenheit als multidimensional betrachtet. Es wird also davon ausgegangen, dass Arbeitszufriedenheit nicht nur durch das Ausmaß der Bedürfnisbefriedigung oder das Verhältnis zwischen Erwartungen und Realität erklärbar ist, sondern dass Beschäftigte unterschiedliche Formen der Anpassung an ihre Arbeitssituation entwickeln können. Zufriedenheit ist demnach also kein statischer Zustand, sondern das Ergebnis eines dynamischen Anpassungsprozesses. Dabei beschäftigt Bruggemann die Frage, wie Beschäftigte reagieren, wenn Diskrepanzen zwischen den Erwartungen (Soll-Wert) und der erlebten Realität (Ist-Wert) auftreten. Dazu wird zwischen verschiedenen Typen der Zufriedenheit differenziert, die jeweils auf spezifischen kognitiven und motivationalen Mechanismen beruhen. Somit liefert das Modell nicht nur eine differenzierte Klassifikation, sondern erlaubt auch Rückschlüsse auf Handlungsstrategien im Umgang mit Belastungen.¹⁰²

Während manche Beschäftigte aktiv versuchen, Missstände zu verändern oder eigene Ansprüche anzupassen, verharren andere in einer eher passiven Haltung, die zu stabilisierten oder resignativen Zufriedenheitsformen führt. Damit löst sich das Modell von der Idee einer linearen Skala zwischen „zufrieden“ und „unzufrieden“ und eröffnet eine mehrdimensionale Typologie.

Bruggemann unterscheidet dabei sechs klassische Formen der Arbeitszufriedenheit, die durch unterschiedliche Kombinationen von Soll-Ist-Diskrepanzen, Handlungsorientierung und Bewertungsmustern entstehen. Diese Typen – von progressiver über resignative Zufriedenheit bis hin zu fixierter oder konstruktiver Zufriedenheit – bilden den Kern des Züricher Modells und erlauben eine feinere Analyse als frühere Modelle.¹⁰³

Die sechs klassischen Typen der Arbeitszufriedenheit

1. Progressive Zufriedenheit

- Beschäftigte sind zufrieden und streben gleichzeitig Verbesserungen an.
- Es entsteht ein aktiver Gestaltungswille, der auch über den Status Quo hinausgeht.
- Es zeigt sich eine hohe Motivation und Entwicklungsoffenheit.

2. Stabilisierte Zufriedenheit

- Die Beschäftigten sind zufrieden und möchten die aktuelle Situation bewahren.
- Es werden keine weiteren Ansprüche erhoben oder Veränderungen gesucht.
- Der Status Quo soll erhalten bleiben.

¹⁰² vgl. Ferreira 2019, S. 62f

¹⁰³ vgl. Ferreira 2019, S.

3. Resignative Zufriedenheit

- Diskrepanzen zwischen Erwartung und Realität werden wahrgenommen, aber durch Anpassung der Ansprüche „gelöst“.
- Die Zufriedenheit entsteht also nicht durch die Verbesserung der Bedingungen, sondern durch die Absenkung des Anspruchsniveaus.
- Daraus entwickeln sich oft geringe Entwicklungsperspektiven.

4. Pseudo- Zufriedenheit

- Die Beschäftigten sind oberflächlich zufrieden, blenden jedoch vorhandene Diskrepanzen aus oder rechtfertigen diese.
- Die Zufriedenheit ist eher eine kognitive Umdeutung, keine echte Lösung der Diskrepanz und kann langfristig instabil sein.

5. Fixierte Unzufriedenheit

- Diskrepanzen werden klar erkannt, jedoch nicht aktiv bearbeitet.
- Beschäftigte verharren in ihrer Unzufriedenheit, ohne Veränderungen einzuleiten oder die Ansprüche anzupassen, was zu dauerhafter Demotivation und Rückzug führen kann.

6. Konstruktive Unzufriedenheit

- Diskrepanzen zwischen Soll und Ist werden wahrgenommen, was zu aktiver Veränderungssuche führt.
- Beschäftigte sind unzufrieden, sehen dies aber als Ansporn, Verbesserungen zu erreichen.
- Diese Form der Unzufriedenheit gilt als potenziell produktiv und entwicklungsförderlich.

Die folgende Abbildung verdeutlicht den Ablauf der drei zentralen Prozesse: Zunächst wird ein Soll-Ist-Vergleich zwischen den Erwartungen und den tatsächlich erfüllten Arbeitsbedingungen vorgenommen. Fällt dieser günstig aus, resultiert zunächst eine stabilisierte Zufriedenheit. Fällt der Vergleich hingegen ungünstig aus, kann durch eine Senkung des Anspruchsniveaus eine resignative Zufriedenheit entstehen. Wird das Anspruchsniveau beibehalten, entscheidet der Umgang mit der Problemsituation über die weitere Entwicklung: Aktive Bewältigungsversuche führen zu konstruktiver Unzufriedenheit, während fehlende Veränderungsversuche zu einer fixierten Unzufriedenheit führen. Darüber hinaus kann es durch Abwehrmechanismen zu einer Verzerrung der Wahrnehmung kommen, die in eine Pseudounzufriedenheit mündet.

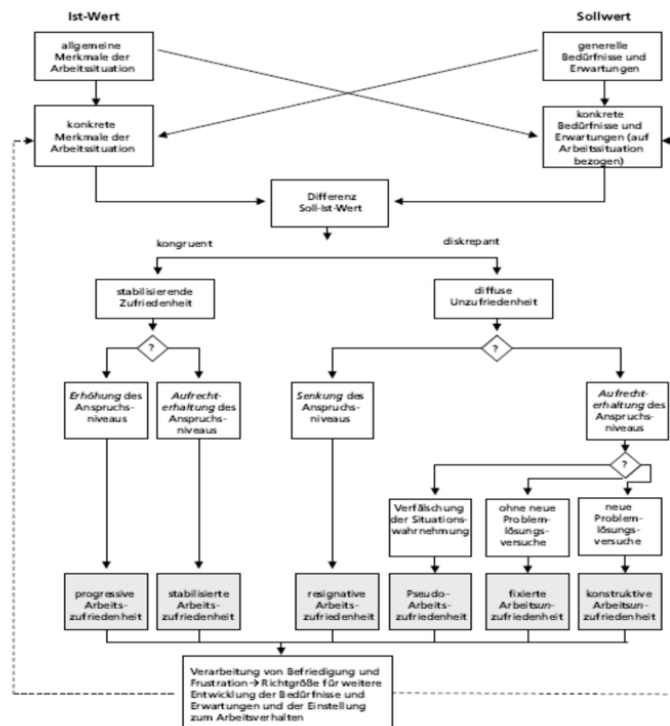


Abb.3: Formen der Arbeitszufriedenheit des Züricher Modells.¹⁰⁴

Obwohl das ursprüngliche Züricher Modell bis heute einen hohen Stellenwert in der Arbeitszufriedenheitsforschung hat und wichtige Perspektiven eröffnet hat, zeigen sich auch Grenzen. Insbesondere die empirische Überprüfung der Prozesse (Soll-Ist-Vergleich, Regulation des Anspruchsniveaus, Umgang mit Problemsituationen) war lange schwierig, da die Operationalisierung der Zufriedenheitstypen methodisch problematisch war und erst durch neuere Verfahren valide Ansätze zur Messung entwickelt wurden.¹⁰⁵ Zudem ist unklar, wie genau die Soll-Ist-Diskrepanz definiert ist und welche spezifischen Bedürfnisse in das Modell einfließen. Kritisiert wird außerdem, dass das Modell keine hinreichend konkreten Aussagen dazu macht, welche Formen von Problemlösungsstrategien im Falle einer konstruktiven versus fixierte Unzufriedenheit berücksichtigt werden.¹⁰⁶

¹⁰⁴ Bruggemann et al., 1975, S. 134, zit. nach Ferreira 2019, S. 66

¹⁰⁵ vgl. Fuchs, Ziegler 2024, S. 161f; vgl. Ferreira 2019, S. 69

¹⁰⁶ vgl. Ferreira 2019, S. 69

Vor diesem Hintergrund wurde das Modell weiterentwickelt. Im sogenannten „Züricher Modell Revisited“ werden die ursprünglichen Konzepte ergänzt und präzisiert, u.a. durch Variablen wie Kontrollwahrnehmung und Problemlösungsstrategien.¹⁰⁷ Während Bruggemann noch davon ausging, dass sich die Formen von Zufriedenheit und Unzufriedenheit primär aus Soll-Ist-Diskrepanzen und Anspruchsregulation ergeben, berücksichtigt die Revisited-Version systematisch, wie stark Beschäftigte ihre Arbeitssituation aktiv beeinflussen können und welche Strategien sie im Umgang mit Belastungen einsetzen können. Damit rücken psychologische Ressourcen wie Selbstwirksamkeit und Resilienz in den Vordergrund.¹⁰⁸

Das Züricher Modell Revisited erweitert die Kernvariablen auf vier, wodurch sich in unterschiedlicher Kombination 36 Typen von Arbeitszufriedenheit und Arbeitsunzufriedenheit ergeben:

1. Soll-Ist-Vergleich (Kernvariable 1)

Vergleich zwischen Erwartung an die Arbeit und der tatsächlich wahrgenommenen Arbeitssituation (kongruent, positiv oder negativ).

2. Kontrollwahrnehmung (Kernvariable 2)

Wahrgenommene Kontrollierbarkeit der Arbeitssituation, die entscheidend für das Erleben von Handlungsfähigkeit und Stressbewältigung ist.

3. Anspruchsniveau (Kernvariable 3)

Entscheidung, ob das Anspruchsniveau aufrechterhalten, gesenkt oder erhöht wird.

4. Problemlösungsversuche (Kernvariable 4)

Ob Beschäftigte aktiv neue Lösungsstrategien einsetzen oder auf bestehende Verhaltensmuster zurückgreifen, um mit Belastungen umzugehen.

Durch diese Kombination wird eine differenziertere Analyse als im Ursprungsmodell möglich, da neben Soll- Ist- Diskrepanzen auch Kontrollüberzeugungen und Problemlösungsstrategien systematisch mit einbezogen werden.

¹⁰⁷ vgl. Ferreira 2019, S. 69f

¹⁰⁸ vgl. Ferreira 2019, S. 74

Die folgende Abbildung verdeutlicht das Züricher Modell Revisited. Der Prozess beginnt mit dem Soll-Ist-Vergleich, bei dem Erwartungen und Arbeitssituation als kongruent, positiv oder negativ diskrepant bewertet werden. Daran schließt sich die Kontrollwahrnehmung an: Beschäftigte nehmen ihre Arbeitssituation entweder als kontrollierbar oder unkontrollierbar wahr. Anschließend folgt die Regulation des Anspruchsniveaus, welches aufrechterhalten, gesenkt oder auch erhöht werden kann. Schließlich spielt das Problemlösungsverhalten eine Rolle, das entweder ausbleibt oder in Form neuer Problemlösungsstrategien zum Tragen kommt. Erwähnenswert ist, dass im Züricher Revisited Modell auch positive Diskrepanzen wie beispielsweise eine Überfüllung von Erwartungen sowie unterschiedliche Kontrollüberzeugungen berücksichtigt werden.¹⁰⁹



Abb. 4: Züricher Modell Revisited (KV=Kernvariable)¹¹⁰

Neuere Validierungen des Züricher Modells

Ein Problem des ursprünglichen Züricher Modells lag lange Zeit in der mangelnden empirischen Überprüfbarkeit seiner postulierten Formen der Arbeitszufriedenheit. Insbesondere die Frage, wie sich

¹⁰⁹ vgl. Ferreira 2019, S. 74ff

¹¹⁰ Ferreira 2019, S. 74

die Zufriedenheitstypen messen lassen, war methodisch schwer zu lösen. Die Entwicklung der Selbstzuordnungsmethode durch Ziegler und Schlett konnte eine valide Operationalisierung anbieten. Dabei wählen Befragte aus einer Reihe von Aussagen jene aus, die ihre eigene Arbeitssituation und Einstellung am besten widerspiegeln. Jede dieser Aussagen ist dabei einer spezifischen Form der Arbeitszufriedenheit zugeordnet.¹¹¹

Auf dieser Grundlage überprüften Ziegler und Fuchs die Gültigkeit des Modells umfassend empirisch. Ihre Ergebnisse bestätigen, dass die durch Selbstzuordnung ermittelten Typen als distinkt und modellkonform beschrieben werden können. So zeigen sich etwa resignativ Zufriedene und fixiert Unzufriedene erwartungsgemäß als stärker resigniert, während progressiv Zufriedene und konstruktiv Unzufriedene deutlich weniger Resignation aufweisen als stabilisiert Zufriedene. Auch die allgemeine Arbeitszufriedenheit ordnet sich konsistent: Am niedrigsten bei fixiert Unzufriedenen, höher bei resignativ und konstruktiv Unzufriedenen sowie progressiv und stabilisiert Zufriedenen.¹¹²

Daraus folgend wird das Modell mit der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan in Verbindung gebracht. Ziegler und Fuchs zeigen, dass die verschiedenen Formen der Arbeitszufriedenheit unterschiedliche Muster in der Befriedigung bzw. Frustration der psychologischen Grundbedürfnisse (Autonomie, Kompetenz, soziale Eingebundenheit) aufweisen. So weisen progressiv und stabilisiert Zufriedene höhere Werte in der Bedürfnisbefriedigung auf, während fixiert Unzufriedene und resignativ Zufriedene durch eine stärkere Frustration dieser Grundbedürfnisse gekennzeichnet sind. So entsteht eine Verbindung zwischen einer klassischen Arbeitszufriedenheitsforschung und einer Motivationstheorie.¹¹³ Dieser Bezug ist deshalb relevant, da die Selbstbestimmungstheorie davon ausgeht, dass die Qualität der Motivation nicht nur vom Vorhandensein äußerer Faktoren abhängt, sondern maßgeblich davon, inwieweit die psychologischen Bedürfnisse erfüllt werden. Ziegler und Fuchs zeigen in ihrer Forschung, dass genau diese Mechanismen auch die verschiedenen Arbeitszufriedenheitsformen im Züricher Modell prägen. Damit wird das Modell nicht nur inhaltlich gestützt, sondern zugleich in einen breiteren theoretischen Kontext eingebettet.

Übertragung auf Instrumentallehrpersonen

Das Züricher Modell nach Bruggemann eignet sich, um die Arbeitszufriedenheit von Instrumentallehrkräften zu analysieren. Gerade im Musikschulkontext können Diskrepanzen zwischen den Erwartungen der Lehrkräfte und den tatsächlichen Rahmenbedingungen auftreten. Dazu gehört einerseits ein hoher pädagogischer Idealismus, andererseits begrenzte Aufstiegsmöglichkeiten, zu geringe Entlohnung, wenig Engagement der SchülerInnen oder eine ungenügende Führung durch die Leitung. Vor diesem Hintergrund erlaubt es das Modell, unterschiedliche Formen der Anpassung und

¹¹¹ vgl. Fuchs, Ziegler 2024, S.161f

¹¹² vgl. Fuchs, Ziegler 2024, S. 162

¹¹³ Vgl. Fuchs, Ziegler 2024, S. 165ff

des Umgangs mit solchen Diskrepanzen systematisch zu erfassen. Es trägt damit zum Verständnis bei, warum Lehrkräfte denselben Beruf unter sehr unterschiedlichen motivationalen und emotionalen Bedingungen erleben können.

Die klassischen Typen im Kontext von Instrumentallehrpersonen

1. Progressive Zufriedenheit

Lehrkräfte mit progressiver Zufriedenheit empfinden ihre Arbeit als erfüllend und sehen zugleich Entwicklungsmöglichkeiten. Typisch für diesen Zufriedenheitstyp ist die Suche nach neuen pädagogischen Konzepten oder innovativen Unterrichtsformaten. Diese Form der Zufriedenheit zeigt sich beispielsweise, wenn GeigenlehrerInnen neben dem regulären Unterricht Projekte initiieren, sich in Fortbildungen engagieren oder aktiv an der Schulentwicklung teilnehmen.

2. Stabilisierte Zufriedenheit

Lehrkräfte dieser Gruppe sind zufrieden mit ihrer Arbeit und möchten die aktuelle Situation beibehalten. Sie verfügen meist über etablierte Routinen, sind fest in die Institution integriert und legen Wert auf Kontinuität. Ein Beispiel hierfür sind erfahrene Lehrkräfte, die seit vielen Jahren erfolgreich arbeiten, eine stabile Klasse haben und wenig Bedarf an Veränderungen verspüren.

3. Resignative Zufriedenheit

Resignativ zufriedene Lehrkräfte erkennen zwar Defizite in ihrer Arbeitssituation – etwa mangelnde Aufstiegschancen oder unmotivierte SchülerInnen –, passen jedoch ihre Ansprüche entsprechend daran an. Die Zufriedenheit resultiert nicht aus verbesserten Arbeitsbedingungen, sondern aus der Senkung des Anspruchsniveaus. Dies kann zur Folge haben, dass Lehrkräfte sich stärker auf den unmittelbaren Unterricht fokussieren und weitergehende Ambitionen wie Weiterbildung in verschiedenen Unterrichtsformen beispielsweise zurückstellen.

4. Pseudozufriedenheit

In dieser Form wirken Lehrkräfte nach außen zufrieden, blenden jedoch innere Konflikte aus. Häufig findet eine kognitive Umdeutung statt, etwa wenn geringe Leistung der SchülerInnen mit dem Argument rationalisiert wird, dass „die Kinder heutzutage eben so sind“. Diese Form der Zufriedenheit ist instabil, da ungelöste Diskrepanzen langfristig belastend sein können.

5. Fixierte Unzufriedenheit

Fixiert unzufriedene Lehrkräfte erkennen Defizite klar, unternehmen jedoch keine aktiven Schritte zur Veränderung. Frustration über Schulstrukturen, Zeitdruck oder fehlende Anerkennung kann in Passivität und Rückzug münden. Typisch sind hier Lehrkräfte, die Unzufriedenheit regelmäßig artikulieren, ohne konstruktive Lösungswege zu suchen oder Anspruchsniveaus zu regulieren.

6. Konstruktive Unzufriedenheit

Im Gegensatz dazu steht die konstruktive Unzufriedenheit, die zwar ebenfalls aus wahrgenommenen Defiziten resultiert, aber als Antrieb für Veränderungen genutzt wird. Lehrkräfte mit dieser Haltung engagieren sich in Fachleitungen, initiieren Projekte oder suchen gezielt nach Wegen, ihre Arbeitsbedingungen zu verbessern. Diese Form kann daher langfristig zu innovativen Entwicklungen im Musikschulwesen beitragen.

Übertragung auf Instrumentallehrkräfte

Die von Ferreira vorgestellte Weiterentwicklung des Modells erweitert die ursprünglichen Kernvariablen um Kontrollwahrnehmung und Problemlösungsstrategien.

1. Soll-Ist-Vergleich

Im Instrumentalunterricht findet häufig ein Abgleich zwischen Erwartung und Realität statt. Idealistische Vorstellungen – etwa inspirierenden Unterricht zu geben, SchülerInnen individuell fördern zu können und genügend Zeit für künstlerische Arbeit zu haben – treffen oft auf strukturelle Begrenzungen (zu wenig Unterrichtszeit pro Schüler, schlechte Ausstattung der Musikschulen, wenig Engagement)

2. Kontrollwahrnehmung

Die Frage, inwieweit Lehrkräfte ihre Arbeitssituation selbst gestalten können, hat im Musikschulwesen hohe Relevanz. Viel Autonomie im Unterricht fördert das Gefühl der Selbstwirksamkeit, während restriktive Vorgaben oder starre Musikschulstrukturen zu Frustration führen können.

3. Anspruchsniveau

Ob Lehrkräfte ihre pädagogischen und künstlerischen Ansprüche beibehalten, absenken oder gar erhöhen, bestimmt maßgeblich die Qualität ihrer Zufriedenheit. Progressive Lehrkräfte erhöhen ihr Anspruchsniveau bewusst, indem sie neue Ziele verfolgen, resignative Lehrkräfte hingegen senken es, um trotz widriger Rahmenbedingungen zufrieden zu bleiben.

4. Problemlösungsstrategien

Schließlich spielt die Frage eine Rolle, ob Lehrkräfte aktiv Lösungswege suchen – etwa durch Austausch im Kollegium, innovative Unterrichtsformen oder Vernetzung mit anderen Institutionen – oder ob sie an bestehenden, möglicherweise unproduktiven Mustern festhalten.

Verbindung zur Selbstbestimmungstheorie

Die Verknüpfung des Züricher Modells mit der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan ist deshalb aufschlussreich, da sie die verschiedenen Zufriedenheitstypen mit unterschiedlichen Mustern

der Befriedigung bzw. Frustration der drei psychologischen Grundbedürfnisse – Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit – verbindet. Für den Kontext von Instrumentallehrpersonen bedeutet dies:

1. Progressive und stabilisierte Zufriedenheit

Sie gehen meist mit einer Befriedigung aller drei Bedürfnisse einher – Lehrkräfte erleben Autonomie im Unterricht, Kompetenz durch pädagogische Erfolge sowie soziale Eingebundenheit im Kollegium oder im Austausch mit SchülerInnen und Eltern.

2. Resignative und fixierte Formen

Sie sind durch eine Frustration dieser Bedürfnisse geprägt. Autonomiebeschränkungen, das Gefühl unzureichender Anerkennung oder fehlender kollegialer Rückhalt können hier zentrale Ursachen sein.

3. Konstruktive Unzufriedenheit

Sie gilt als Sonderfall, da hier die Frustration bestimmter Bedürfnisse als Antrieb wirkt, Veränderungen aktiv zu gestalten.

1.2.2.2.4 Arbeitszufriedenheit von Musikschullehrkräften – empirische Befunde

Eine besonders relevante empirische Untersuchung zur Arbeitszufriedenheit in Musikschulen stammt von Irina Böckelmann und Marieke Kirsch. In ihrer Studie wurden insgesamt 205 Lehrkräfte an Musikschulen in Deutschland befragt (wobei sowohl festangestellte und auf Honorarbasis angestellte Lehrkräfte berücksichtigt wurden). Ziel war es, zentrale Einflussfaktoren auf die Arbeitszufriedenheit in diesem spezifischen Berufsfeld zu identifizieren.¹¹⁴ Die Ergebnisse zeigen, dass zwischenmenschliche Faktoren wie das Verhältnis zur Schulleitung und die Zusammenarbeit im Kollegium eine große Rolle spielen. Dabei wirken sich eine offene Kommunikation, transparente Entscheidungsprozesse und Wertschätzung unter KollegInnen positiv auf die Zufriedenheit aus.¹¹⁵ Darüber hinaus verdeutlicht die Untersuchung die Bedeutung von Mitbestimmungsmöglichkeiten in schulischen Entscheidungsprozessen. Lehrkräfte, die in Planungen und organisatorische Abläufe einbezogen werden, berichten von höherer Zufriedenheit als solche, die Entscheidungen überwiegend „von oben“ erfahren. Auch die materiellen Rahmenbedingungen – insbesondere Bezahlung und Arbeitsplatzsicherheit – erwiesen sich als wichtige Einflussfaktoren. Lehrkräfte in Festanstellung haben deutlich höhere Zufriedenheitswerte als freiberuflich Beschäftigte, die häufiger unter ökonomischer Unsicherheit und fehlender sozialer Absicherung leiden.¹¹⁶ Die Studie zeigt zudem, dass Arbeitszufriedenheit nicht isoliert von der psychischen Gesundheit betrachtet werden kann. Rund 35% der Befragten gaben an, mit ihrer aktuellen Arbeitssituation unzufrieden zu sein, wobei besonders Zeitdruck, fehlende Erholungsphasen, hoher Lärmpegel und eine hohe Unterrichtsdichte als belastende

¹¹⁴ vgl. Böckelmann, Kirsch 2023, S. 278f

¹¹⁵ vgl. Böckelmann, Kirsch 2023, S. 283f

¹¹⁶ vgl. Böckelmann, Kirsch 2023, S. 283f

Faktoren beschrieben wurden. Ein Teil der Lehrkräfte wies deutliche Anzeichen von emotionaler Erschöpfung auf: das Burnout- Risiko lag bei etwa 8,6% und somit etwas höher als bei Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen.¹¹⁷ Auch konnte die Studie feststellen, dass es nur marginale Unterschiede zwischen den Altersgruppen in Bezug auf die Arbeitszufriedenheit gab.¹¹⁸

1.2.3 Berufszufriedenheit

Die Diskussion um Arbeits- und Berufszufriedenheit macht deutlich, dass es bislang keine allgemeingültige Definition gibt und die theoretische Grundlage in der Forschung uneinheitlich ist. Trotz zahlreicher Studien wird das Thema deshalb oft als unbefriedigend aufgearbeitet wahrgenommen. Die fehlende begriffliche Klarheit führt dazu, dass Zufriedenheit je nach Untersuchung unterschiedlich verstanden und gemessen wird, was die Vergleichbarkeit der Ergebnisse einschränkt. Zufriedenheit wird dabei häufig in einem alltagssprachlichen Sinne verwendet und in Bezug auf subjektive Erfahrungen, Einstellungen und Handlungen verstanden. Sie kann sowohl die Beziehung zu anderen Personen (interpersonal) als auch die Beziehung zu sich selbst (intrapersonal) betreffen. Berufsbezogene Zufriedenheit wird oftmals mit positiven Empfindungen wie Ruhe, Freude, Ausgeglichenheit oder einem angenehmen sozialen Klima assoziiert. Gleichzeitig wird sie auch als Resultat eines Abgleichs zwischen Erwartungen und tatsächlichen Erfahrungen beschrieben (dies geht auf die in Kapitel 1.2.2.2.3 beschriebene Theorie von Bruggemann zurück). Der Grad an Zufriedenheit hängt davon ab, inwieweit die wahrgenommene Realität den eigenen Erwartungen entspricht.

Die Begriffe Arbeits- und Berufszufriedenheit werden im deutschsprachigen Raum weitgehend synonym verwendet, auch wenn einzelne Definitionen auf unterschiedliche Aspekte verweisen. Dabei kann Zufriedenheit als emotionaler Zustand, als Einstellung, als Motiv oder als Persönlichkeitsmerkmal verstanden werden. Allen Varianten gemeinsam ist, dass Zufriedenheit einen inneren Zustand beschreibt, der mit einer rationalen Bewertung der Arbeitssituation verbunden ist. Eine Abgrenzung könnte sein, dass sich Arbeitszufriedenheit eher auf konkrete Tätigkeiten, Arbeitsbedingungen und das unmittelbare Arbeitsumfeld bezieht, während Berufszufriedenheit eine übergreifende, längerfristige Bewertung der beruflichen Tätigkeit umfasst. Diese Definition zeigt, dass Berufszufriedenheit weniger als Momentaufnahme zu verstehen ist, sondern vielmehr durch kontinuierliche Erfahrungen, persönliche Erwartungen und die Entwicklung der beruflichen Identität geprägt wird. Für empirische Untersuchungen ergibt sich daraus die Schwierigkeit, dass beide Begriffe eng miteinander verbunden sind und eine trennscharfe Abgrenzung häufig kaum möglich ist.

Die Messung von Berufszufriedenheit erfolgt meist über mündliche oder schriftliche Befragungen, die in ihrer Strukturierung von offenen Interviews bis zu standardisierten Fragebögen reichen können. In der Forschung hat sich dabei eine Vielzahl von verfahren etabliert, die sich hinsichtlich des Grades der

¹¹⁷ vgl. Böckelmann, Kirsch 2023, S. 284f

¹¹⁸ vgl. Böckelmann, Kirsch 2023, S. 286

Standardisierung, der Erhebungsform und der zugrunde liegenden Definitionen unterscheiden. Ein häufig genutztes Verfahren ist die Skala von Bruggemann, die Berufszufriedenheit über die durchschnittliche Arbeitszufriedenheit im Verlauf erfasst. In empirischen Studien kommen zudem Skalen von Ditton und Merz zum Einsatz, welche speziell auf den LehrerInnenberuf zugeschnitten sind und in mehreren Projekten verwendet wurden. Die Skala berücksichtigt unterschiedliche Dimensionen wie die Freude an der Arbeit, das Gefühl der Belastung, das Verhältnis zwischen Beruf und Freizeit sowie die Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen. Damit wird Berufszufriedenheit nicht nur als einheitliche Größe, sondern als facettenreiches Konstrukt sichtbar gemacht.

Für den Kontext von Lehrkräften an Musikschulen bedeutet dies, dass Berufszufriedenheit nicht nur vom unmittelbaren Unterrichtsgeschehen und den aktuellen Gegebenheiten abhängt, sondern durch längerfristige Rahmenbedingungen und deren Entwicklung geprägt ist.

1.2.3.1 Berufszufriedenheit im Zusammenhang mit Motivationstheorien

Berufszufriedenheit kann auch in Verbindung mit Motivationstheorien gesehen werden, hier bieten sich insbesondere die Bedürfnishierarchie nach Maslow und die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan an. Wie in Kapitel 1.1.2 erläutert, sind in der Theorie nach Maslow die Bedürfnisse hierarchisch geordnet von physiologischen und Sicherheitsbedürfnissen bis hin zu sozialen Beziehungen, Anerkennung und Selbstverwirklichung. Übertragen auf den beruflichen Kontext bedeutet dies, dass Berufszufriedenheit in Abhängigkeit davon variiert, welche Ebene der Bedürfnispyramide im Arbeitsalltag angesprochen wird. Während die unteren Ebenen vor allem strukturelle Maßnahmen wie Bezahlung, Arbeitssicherheit und Arbeitsbedingungen betreffen, spiegeln die höheren Ebenen Aspekte wie Anerkennung durch Vorgesetzte und KollegInnen sowie die Möglichkeit der persönlichen Weiterentwicklung wider. Berufszufriedenheit entsteht dann, wenn nicht nur die Basisbedürfnisse erfüllt sind, sondern auch höherstufige Bedürfnisse wie Selbstverwirklichung und Sinnhaftigkeit.¹¹⁹

Im Gegensatz dazu fokussiert die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan, wie in Kapitel 1.1.7 erläutert, sich auf die drei psychologischen Grundbedürfnisse Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit. Dammerer weist darauf hin, dass gerade diese Bedürfnisse für das Erleben von Berufszufriedenheit ausschlaggebend sind. Werden sie erfüllt, ist eine qualitativ hochwertige, intrinsisch ausgerichtete Motivation möglich und somit langfristiges Engagement und Zufriedenheit. Werden sie dagegen systematisch frustriert kann die Berufszufriedenheit deutlich sinken.¹²⁰

Damit ergänzen sich die beiden Ansätze. Während Maslow eine eher hierarchische, umfassende Sichtweise auf die Zufriedenheit im Beruf bietet, verdeutlicht die Selbstbestimmungstheorie, welche psychologischen Mechanismen im Arbeitsalltag tatsächlich zur Qualität der Motivation beitragen. Berufszufriedenheit wird somit nicht nur durch äußere Faktoren erklärt, sondern entsteht wesentlich

¹¹⁹ vgl. Dammerer 2021, S. 42f

¹²⁰ vgl. Dammerer 2021, S. 44

durch die Befriedigung der zentralen Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit, die zugleich die Grundlage für selbstbestimmte Motivation bilden.

1.2.3.2 Fort- und Weiterbildung als Faktor der Berufszufriedenheit

Fort- und Weiterbildungen spielen eine wichtige Rolle für die langfristige Berufszufriedenheit von Lehrpersonen. Da der LehrerInnenberuf durch einen kontinuierlichen Wandel geprägt ist, setzt er eine fortlaufende Professionalisierung voraus. Gerade weil die Tätigkeit von Lehrpersonen über Jahrzehnte hinweg ausgeübt wird, ist die Bereitschaft zur stetigen Weiterentwicklung außerordentlich wichtig für die Aufrechterhaltung von Motivation und Zufriedenheit.¹²¹

Empirische Untersuchungen zeigen, dass die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen in einem Zusammenhang mit der Berufszufriedenheit steht. In einer Studie von Johannes Dammerer konnte nachgewiesen werden, dass Lehrkräfte, die regelmäßig an Weiterbildungsangeboten teilnehmen, signifikant höhere Zufriedenheitswerte aufweisen. Zu erwähnen ist an diesem Punkt, dass es sich um Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen handelte. Besonders deutlich wird, dass nicht allein der inhaltliche Schwerpunkt einer Fortbildung ausschlaggebend ist, sondern vielmehr die grundsätzliche Möglichkeit, eigene Kompetenzen zu erweitern, Reflexionsprozesse anzuregen und das berufliche Handeln zu professionalisieren. Der empirische Befund lautet, dass ein „Mehr“ an Fort- und Weiterbildung mit einer Zunahme an Berufszufriedenheit einhergeht, unabhängig davon, ob es sich um fachliche, methodische oder persönliche Weiterentwicklung handelt.¹²²

In Zusammenhang mit Fort- und Weiterbildungen stehen die Kompetenzen, die Lehrkräfte im Laufe ihres Berufslebens erweitern oder erneuern müssen, um langfristig erfolgreich, und zufrieden in ihrem Beruf zu arbeiten. Berufszufriedenheit hängt in diesem Verständnis nicht allein von äußeren Rahmenbedingungen ab, sondern davon, ob es gelingt, die eigenen Fähigkeiten in einer komplexen und sich wandelnden Arbeitswelt einzusetzen und weiterzuentwickeln. Grundlage bietet dabei ein Kompetenzbegriff, welcher sowohl fachliche, pädagogische und soziale Fähigkeiten umfasst als auch die Bereitschaft zur Reflexion und lebenslangem Lernen. Besonders wichtig ist die Unterscheidung zwischen Kernkompetenzen und Veränderungskompetenzen. Kernkompetenzen sind stabile, grundlegende Fähigkeiten, die für die Professionalität von Lehrpersonen unverzichtbar sind – etwa musikalisch- künstlerische Fertigkeiten, pädagogisch- didaktisches Wissen und kommunikative Kompetenzen. Durch persönliche Biografien und Ausbildungen können diese Kernkompetenzen individuell verschieden sein. Unter Veränderungskompetenzen versteht man hingegen die Fähigkeit, flexibel auf neue Anforderungen zu reagieren, eigene Handlungsmuster zu hinterfragen und sich in unterschiedlichen beruflichen Kontexten weiterzuentwickeln. Sie ermöglichen es, auch in heterogenen

¹²¹ vgl. Dammerer 2021, S. 51f

¹²² vgl. Dammerer 2021, S. 111f

Unterrichtssituationen, in der Zusammenarbeit mit KollegInnen oder im Umgang mit institutionellen Veränderungen handlungsfähig zu bleiben.¹²³

Verbunden damit ist das Konzept des biografieorientierten Lernens. Berufszufriedenheit entsteht nicht nur im Hier und Jetzt, sondern ist das Ergebnis einer längeren Entwicklung, die eng mit der persönlichen Lebens- und Berufsgeschichte verknüpft ist. Durch die Reflexion des eigenen beruflichen Werdegangs können Lehrpersonen Sinn und Kohärenz in ihrer in ihrer Tätigkeit erfahren, was wiederum eine Quelle für Motivation und Stabilität im Beruf darstellt. Lebenslanges Lernen bietet also die Möglichkeit, die eigene Identität im Beruf weiterzuentwickeln und an veränderte Bedingungen anzupassen.¹²⁴ In diesem Zusammenhang ist Berufszufriedenheit weniger ein statischer Zustand, sondern ein dynamischer Prozess.

In Bezug auf InstrumentallehrerInnen wird deutlich, dass insbesondere die Verbindung von Kernkompetenzen mit Veränderungskompetenzen über die Berufszufriedenheit entscheidet. Wer in der Lage ist, auf gesellschaftliche Veränderungen, neue pädagogische Konzepte oder wechselnde institutionelle Rahmenbedingungen flexibel zu reagieren, kann langfristig Motivation und Zufriedenheit aufrechterhalten. Fort- und Weiterbildung ist somit ein zentrales Instrument, um nicht nur fachliche Qualifikation zu sichern, sondern auch Identität und Handlungsfähigkeit im Beruf zu stärken.

1.2.3.3 Beruf und Sinn

Unter dem Begriff des Lebenssinns versteht man ein multidimensionales Konstrukt, welches sich aus drei Ebenen zusammensetzt: der subjektiven Bewertung des eigenen Lebens als mehr oder weniger sinnvoll, den individuell beigemessenen Bedeutungen sowie dem relational- dynamischen Charakter von Sinnqualitäten und Lebensbedeutungen.¹²⁵ Sinn ist also kein statisches Merkmal, sondern steht in enger Verbindung zu persönlichen Erfahrungen, sozialen Kontexten und individuellen Interpretationen.

Zur Bestimmung von Sinnerfüllung lassen sich vier Kriterien heranziehen:

1. Kohärenz

Sie beschreibt die Erfahrung von Stimmigkeit und Passung im Leben.

2. Bedeutsamkeit

Unter Bedeutsamkeit versteht man die wahrgenommene Wirksamkeit des eigenen Handelns.

3. Orientierung

Orientierung verweist auf die inhaltliche Ausrichtung der Werte und Ziele, die dem eigenen Leben Richtung geben.

¹²³ vgl. Kruse- Weber 2012, S. 8

¹²⁴ vgl. Kruse- Weber 2012, S.8f

¹²⁵ vgl. Schnell 2025, S. 31

4. Zugehörigkeit

Zugehörigkeit beschreibt das Erleben, Teil eines größeren Ganzen zu sein und soziale Eingebundenheit zu erfahren.

Diese vier Kriterien veranschaulichen, wie Sinn erfahrbar wird, und stehen in enger Verbindung zu individuellen wie kulturellen Kontexten.¹²⁶

Arbeit stellt in modernen Gesellschaften einen der zentralen Lebensbereiche dar, über den Menschen Sinn erfahren können. Sie bietet zum einen ökonomische Sicherheit, gibt aber vor allem Gelegenheiten zur Selbstverwirklichung, zur Gestaltung von Beziehungen und der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Insofern kann man sagen, dass Beruf als ein wesentlicher Ort zur Sinnrealisierung bietet, da er tägliche Erfahrungen strukturiert und sie in einen größeren Zusammenhang einbettet. Sinn ist dabei kein statischer Zustand, sondern unterliegt einem kontinuierlichen Wandel im Laufe der Biografie, abhängig von Lebensphasen, Kontextbedingungen und persönlichen Ressourcen.¹²⁷ Empirische Untersuchungen zeigen zudem, dass Menschen, die ihre berufliche Tätigkeit als sinnvoll erleben, eine höhere Lebenszufriedenheit, mehr Engagement und eine stärkere psychische Widerstandskraft aufweisen. Darüber hinaus kann die Sinnhaftigkeit von Arbeit und Beruf als Erklärung für Berufszufriedenheit oder Motivation bei der Arbeit herangezogen werden.¹²⁸

In der arbeitspsychologischen Forschung zu Sinnhaftigkeit werden unterschiedliche Konstrukte wie „Sinn in der Arbeit“, „sinnvolle Arbeit“ und „berufliche Identität“ verwendet, die nicht immer klar voneinander abgegrenzt sind. Oft werden die Begriffe sogar synonym verwendet, was zu begrifflicher Unschärfe führt. Um diese Konzepte zu erfassen, kann man sie zunächst einmal unterschiedlichen Dimensionen zuschreiben. So kann Arbeit sinnvoll sein oder man kann Sinn in der Arbeit erleben.

Die Erfahrung von Sinn in der Arbeit wird im englischsprachigen Raum oft mit dem Begriff *Calling* (*Berufung*) beschrieben. Das Konzept des *Calling* wird psychologisch als das Gefühl verstanden, durch die eigene Tätigkeit berufen zu sein. Hierbei geht es um die Frage, ob berufliches Handeln als Ausdruck einer persönlichen Lebensaufgabe empfunden wird. Dabei können unterschiedliche Akzentuierungen vorliegen: Arbeit kann entweder als Sinn des Lebens gedeutet werden, also als zentrales Element der eigenen Lebensgestaltung, oder als eine unter mehreren Sinnquellen neben Familie, Freizeit oder anderen Lebensbereichen. In diesem Verständnis variiert die Zentralität der Arbeit zwischen einer absoluten (Arbeit als Lebenssinn) und einer relativen (Arbeit als Teilaspekt neben anderen Lebensfeldern) Perspektive. Empirische Befunde legen nahe, dass ein stark ausgeprägtes *Calling* mit

¹²⁶ vgl. Schnell 2025, S. 32f

¹²⁷ vgl. Schnell 2025, S. 33f

¹²⁸ vgl. Pietzonka 2023, S. 1

höherem Arbeitsengagement, Commitment, Arbeits- und Berufszufriedenheit zusammenhängt. Ein übersteigertes Calling kann zu Belastungen führen, insbesondere wenn Arbeit übermäßig viel Raum im Leben einnimmt oder wenn der Anspruch, der Berufung gerecht zu werden, nicht eingelöst werden kann. Dies kann zu Burnout, Enttäuschung oder dem Gefühl von Versagen führen. Auch Übergänge wie Arbeitslosigkeit oder Renteneintritt können Menschen mit starkem Calling besonders stark belasten.¹²⁹

Das zweite Konzept ist die sinnvolle Arbeit. Hierbei geht es nicht allein um das subjektive Empfinden, sondern auch um die Bedeutung, die Arbeit für andere hat. Arbeit gilt dann als sinnvoll, wenn sie über den eigenen Nutzen hinausgeht und als Beitrag für die Gesellschaft verstanden wird. Damit verbunden ist eine enge Beziehung zur intrinsischen Motivation: Die Erfahrung, dass Arbeit Sinn stiftet, fördert innere Motivation und kann ein Treiber für Engagement und Zufriedenheit sein. Untersuchungen zeigen, dass wahrgenommene Sinnhaftigkeit mit höherer Arbeitsmotivation, stärkerem Commitment und einer resilienteren Haltung gegenüber Belastungen einhergeht.¹³⁰

Ein drittes Konzept bildet die berufliche Identität. Sie bezeichnet die Selbstwahrnehmung in Verbindung mit dem eigenen Beruf und umfasst Vorstellungen darüber, wie stark sich Individuen mit ihrer Tätigkeit, Profession oder Berufsgruppe identifizieren. Berufliche Identität kann als Teil der Gesamtidentität verstanden werden und entwickelt sich im Zusammenspiel mit sozialen Kontexten, Rückmeldungen und beruflichen Erfahrungen. Man spricht hier von Selbstreflexiv-personalen Ansätzen, da die individuelle Auseinandersetzung mit beruflichen Kompetenzen, Zielen, Interessen und Werten im Vordergrund steht. Eine weitere Herangehensweise sind Identifikationsansätze. Sie verstehen berufliche Identität primär als Zugehörigkeitsgefühl zu sozialen Gruppen. Menschen definieren sich über die Mitgliedschaft in Berufsgruppen, die bestimmte Werte, Traditionen, Fähigkeiten und Rituale vermitteln. Das Maß der Identifikation hängt dabei davon ab, wie stark Normen und Werte einer Gruppe internalisiert werden. Identifikationsprozesse können sich gleichzeitig auf mehrere Gruppen beziehen.¹³¹

Anschließend kann berufliche Sinnhaftigkeit in der Forschung unterschiedlich analysiert und differenziert werden. Während die zuvor vorgestellten Konzepte (calling, sinnvolle Arbeit und berufliche Identität) grundlegende Dimensionen beschreiben, rücken differenzierende Ansätze stärker die Analyseebenen in den Vordergrund. Sinnhaftigkeit kann sowohl hinsichtlich ihrer Bedeutung und Relevanz als auch in Bezug auf die eigene Identifikation erfasst werden.

Eine erste Differenzierung betrifft die Bewertungsebene: Arbeit kann als sinnvoll, bedeutsam oder relevant eingeschätzt werden – entweder für die eigene Person oder über den individuellen Nutzen hinaus für die Gesellschaft. Eine zweite Perspektive eröffnet sich durch die Betrachtungsebene: Hier variiert der Fokus zwischen der Tätigkeit selbst, der gesamten Profession oder auch spezifischen Projekten, an denen eine Person beteiligt ist. Schließlich unterscheidet die Forschung auch

¹²⁹ vgl. Pietzonka 2023, S.5ff

¹³⁰ vgl. Pietzonka 2023, S. 7

¹³¹ vgl. Pietzonka 2023, S. 8f

unterschiedliche Bezugsfokusse: Während manche den individuellen Lebenssinn oder die persönliche Karriere in den Mittelpunkt stellen, orientieren sich andere stärker am Team, dem Arbeitgeber oder gesellschaftlichen Zusammenhängen. Diese analytische Unterscheidung macht deutlich, dass berufliche Sinnhaftigkeit nicht nur ein individuelles Empfinden darstellt, sondern durch verschiedene Bezugsebenen geprägt ist. Das zeigt auf, dass die Wahrnehmung von Sinn im Beruf in einem dynamischen Spannungsfeld zwischen Person, Tätigkeit, sozialem Umfeld und gesellschaftlicher Einbettung entsteht.¹³²

Schnell (2025) beschreibt sinnvolle Arbeit im Rahmen ihrer Ausführungen der beruflichen Sinnerfüllung durch vier zentrale Kriterien, die bereits in Bezug auf die allgemeine Sinnerfüllung aufgeführt wurden: Bedeutsamkeit, Orientierung, Kohärenz und Zugehörigkeit. Sie überträgt diese folgendermaßen auf den beruflichen Kontext:

1. Kohärenz

Das Kriterium der Kohärenz bezieht sich auf die Stimmigkeit und Passung zwischen Person und Tätigkeit. Eine solche Passung ist gegeben, wenn Fähigkeiten, Interessen und Werte mit den Anforderungen der beruflichen Position übereinstimmen. Schnell unterscheidet zwischen vertikaler und horizontaler Kohärenz: Vertikale Kohärenz bedeutet, dass einzelne Tätigkeiten mit übergeordneten Zielen und der „Purpose“ der Arbeitsorganisation harmonieren, während horizontale Kohärenz dann besteht, wenn Prozesse innerhalb eines zueinander passen.¹³³ Die bisherige Forschung zeigt, dass 62% der Befragten der Meinung sind, ihre Arbeit passe „mehr oder weniger“ gut zu ihnen, 14% fanden die Passung zwischen ihnen und ihrem Job hoch und 24% sahen keine Passung. Dabei kann eine mangelnde Kohärenz gravierende Folgen haben. Sie reicht von Überforderung durch zu hohe Anforderungen bis hin zur Unterforderung („Boreout“) bei zu geringen Herausforderungen. Beide Zustände können mit Stress, Erschöpfung, Schlafstörungen, Depressionen und emotionaler Frustration einhergehen. Kohärenz ist somit nicht nur ein theoretisches Kriterium, sondern ein Faktor für Wohlbefinden, Motivation und Gesundheit am Arbeitsplatz. Sie setzt eine Balance zwischen den individuellen Fähigkeiten und Interessen der Arbeitnehmer und den Anforderungen der Arbeitsorganisation voraus.¹³⁴

2. Bedeutsamkeit

Bedeutsamkeit beschreibt die wahrgenommene Wirksamkeit und den Nutzen der eigenen Tätigkeit. Sie liegt dann vor, wenn das Handeln positive Auswirkungen auf Individuen, Gruppen oder die Gesellschaft hat und damit als wertvoll, nützlich und sinnvoll erlebt wird. Damit verbunden ist die Erfahrung, dass die eigene Arbeit Resonanz erzeugt, also über eine bloße Funktionserfüllung hinaus eine Wirkung zeigt. Bedeutsamkeit spielt auch in der beruflichen Sinnerfüllung eine große Rolle. Sie ist eng mit der

¹³² vgl. Pietzonka 2024, S. 3

¹³³ vgl. Schnell 2025, S. 490

¹³⁴ vgl. Schnell 2025, S. 502f

Wahrnehmung verbunden, durch das eigene Tun etwas bewirken zu können – beispielsweise in dem man andere unterstützt, Probleme löst oder zu einem größeren Ganzen beiträgt. In Studien erwies sich die Bedeutsamkeit als stärkster Prädiktor sinnvoller Arbeit: Wer die eigene Tätigkeit als wirksam und wertvoll erlebt, empfindet sie als sinnvoll, unabhängig davon, ob es sich um hochqualifizierte oder eher routinierte Aufgaben handelt. Auch einfache Tätigkeiten können als sinnstiftend erlebt werden, wenn sie in einen größeren Zusammenhang eingebettet sind und spürbare Auswirkungen haben. Geht für Arbeitnehmer der Bezug zur Bedeutung ihrer Arbeit verloren, rückt die Sinnhaftigkeit in den Hintergrund, selbst wenn die Tätigkeit objektiv gesehen wichtig bleibt. Dies birgt die Gefahr, dass die ursprüngliche Motivation, einen bedeutsamen Beruf auszuüben, im Alltag unter Druck und Zeitknappheit verblasst. In solchen Fällen kann das bewusste Erinnern an die eigenen Beweggründe und das Sichtbarmachen des gesellschaftlichen Nutzens der Tätigkeit einen entscheidenden Beitrag leisten, um die Bedeutsamkeit aufrechtzuerhalten. Dies wiederum zeigt, dass Bedeutsamkeit nicht nur ein individuelles Empfinden ist, sondern durch Arbeitsbedingungen geprägt ist. Arbeitskontexte, die Wertschätzung, Transparenz und Feedback ermöglichen, erleichtern es Beschäftigten, den Sinn ihrer Tätigkeit zu erkennen und zu erleben.¹³⁵

3. Orientierung

Das Kriterium der Orientierung bezieht sich auf die inhaltliche Ausrichtung beruflicher Tätigkeiten und die Frage, ob sich Individuen mit den übergeordneten Zielen und Visionen ihres Arbeitskontextes identifizieren können. Damit ist Orientierung eng mit dem Begriff *Purpose* verbunden, welcher den Sinn der Arbeit im größeren Ganzen betont.¹³⁶ Arbeit wird dann als sinnvoll erlebt, wenn sie nicht nur auf kurzfristige Ziele oder ökonomische Parameter reduziert bleibt, sondern in eine übergeordnete Mission eingebettet ist, die den Beschäftigten Richtung und Motivation vermittelt.

Das Bedürfnis nach Orientierung ist im Berufsleben stark gewachsen. Besonders wird dies in Abgrenzung zu rein gewinnorientierten Managementmodellen, die in den letzten Jahrzehnten dominierten. Während Effizienzsteigerungen und Profitmaximierung im Vordergrund standen, rücken zunehmend gesellschaftliche Verantwortung, Nachhaltigkeit und soziale Solidarität als Orientierungsgröße in den Fokus. Studien belegen, dass Mitarbeitende in Unternehmen, die einen solchen Purpose-driven- Ansatz verfolgen, ihre Arbeit eher als sinnstiftend erleben und zugleich höhere Motivation, Commitment und Loyalität aufweisen. Ein Risiko besteht jedoch darin, dass Orientierung lediglich rhetorisch behauptet wird, ohne die tatsächlichen Strukturen und Prozesse widerzuspiegeln. Solches „Purpose-Washing“ führt nicht nur zu Enttäuschung und Zynismus unter den Beschäftigten, sondern kann auch die Bindung an den Arbeitgeber schwächen und das Sinnerleben nachhaltig beeinträchtigen. Gelingt es hingegen, authentische und gelebte Werte in den Arbeitsalltag zu integrieren,

¹³⁵ vgl. Schnell 2025, S. 490, 493f

¹³⁶ vgl. Schnell 2025, S. 490

entfaltet Purpose eine motivierende Wirkung. Er vermittelt den Beschäftigten das Gefühl, Teil eines langfristigen, überindividuellen Ziels zu sein, das über die Erfüllung kurzfristiger Ziele hinausgeht.¹³⁷

4. Zugehörigkeit

Zugehörigkeit beschreibt das Erleben, Teil eines größeren Ganzen zu sein, von anderen wahrgenommen und wertgeschätzt zu werden und das Gefühl des Gebrauchtseins zu haben.¹³⁸ Diese Dimension beruflicher Sinnerfüllung bezieht sich nicht nur auf die Integration in ein Team oder eine Arbeitsorganisation, sondern umfasst auch das Gefühl, einen anerkannten Beitrag für die Gesellschaft zu leisten und in sozialen Beziehungen aufgehoben zu sein.

Die Zugehörigkeit am Arbeitsplatz hat erhebliche Auswirkungen auf Motivation, Wohlbefinden und Leistung. Mitarbeitende, die sich als zugehörig erleben, zeigen mehr Engagement und Solidarität im Umgang mit KollegInnen und Vorgesetzten. Ein positives soziomoralisches Arbeitsklima, das durch offene Kommunikation, gegenseitige Wertschätzung und Wertschätzung geprägt ist, verstärkt diese Effekte. So weisen Beschäftigte in solchen Kontexten eine höhere Bindung an ihre Arbeitsorganisation auf, berichten von stärkerem prosozialem Verhalten und erleben häufiger beruflichen Sinn. Darüber hinaus bringt Zugehörigkeit auch gesundheitliche Vorteile mit sich. Wer sich eingebunden fühlt, zeigt mehr Leistung, hat eine niedrigere Krankheitsrate und geringere Wechselbereitschaft. Gleichzeitig steigt die Bereitschaft, den Arbeitgeber weiterzuempfehlen. Umgekehrt kann ein Mangel an Zugehörigkeit gravierende Folgen haben. Ausgegrenzte Mitarbeitende weisen ein geringeres Engagement, höheren Stress, psychologische Erschöpfung und Rückzugstendenzen auf. Sie zeigen weniger hilfreiches Verhalten gegenüber anderen. In aktuellen Berufswelten gewinnt das Thema Zugehörigkeit zunehmend an Bedeutung. Insbesondere jüngere Generationen erwarten flache Hierarchien, Transparenz, Mitbestimmung und eine auf Vertrauen basierende Kultur. Studien zur „Neuen Qualität der Arbeit“ belegen, dass Mitarbeitende klassische top- down- Führungsstile ablehnen und stattdessen Wert auf Beteiligung, Anerkennung und die Integration vielfältiger Lebensentwürfe legen. Zugehörigkeit wird so zu einem Gestaltungsauftrag für Arbeitgeber.¹³⁹

Das Bedürfnis nach sinnvoller Arbeit ist groß, aber die tatsächliche Erfahrung variiert stark zwischen Ländern, Branchen und Beschäftigungsformen. Dabei wird Sinnhaftigkeit besonders in künstlerisch-kreativen Berufen (Gestaltung, bildende darstellende Kunst) sowie in sozialen und gesundheitsorientierten Tätigkeiten wahrgenommen. Ein weiterer entscheidender Faktor für die Wahrnehmung beruflicher Sinnhaftigkeit ist das Vorhandensein von Gestaltungsspielräumen. Je größer die Möglichkeit, die eigene Arbeit an den eigenen Fähigkeiten, Interessen und Werten auszurichten, desto eher wird sie als sinnstiftend erlebt. Gestaltungsräume ermöglichen es, Arbeit mit der eigenen

¹³⁷ vgl. Schnell 2025, S. 497ff

¹³⁸ vgl. Schnell 2025, S. 492

¹³⁹ vgl. Schnell 2025, S. 494ff

Identität und persönlichen Zielen zu verbinden. Dies gilt unabhängig von der Funktion (leitend und nicht-leitend) und sowohl für Selbstständige als auch für Angestellte: Wer mehr Freiheit in der Gestaltung der Arbeitsinhalte hat, berichtet von höherer beruflicher Sinnerfüllung. Besonders in Start-ups wird ein höheres Sinnempfinden beschrieben als in etablierten Unternehmen, was mit den größeren Freiheiten und der engeren Verbindung zwischen Aufgaben und übergeordnetem Purpose erklärt wird. Auch höher gebildete Beschäftigte erleben ihre Arbeit häufiger als sinnstiftend, was sich durch bessere Gestaltungsmöglichkeiten und komplexere Aufgaben erklären lässt.¹⁴⁰

Ein erlebter Sinn im Beruf geht regelmäßig mit einem hohen Maß an Arbeitsengagement einher, verstanden als Zustand von Vitalität, Hingabe und voller Aufmerksamkeit für die Tätigkeit. Berufliche Sinnerfüllung und Engagement können dabei als zwei Seiten derselben Medaille betrachtet werden: Während Engagement die affektiv-erlebte Energie und Begeisterung umfasst, beschreibt Sinnerfüllung die kognitiv-evaluative Dimension, also die Wahrnehmung von Sinn, Relevanz und Authentizität der beruflichen Tätigkeit.¹⁴¹ Darüber hinaus wirkt sich berufliche Sinnerfüllung auf Arbeits- und Berufszufriedenheit, Commitment und die Bindung an den Arbeitgeber aus. Beschäftigte, die ihre Arbeit als sinnvoll erleben, zeigen eine stärkere Motivation, bleiben länger im Beruf und berichten von höherem Wohlbefinden. Gleichzeitig sinken innere Abgrenzung, Stressbelastung und Fluktuation deutlich. Umgekehrt ist eine niedrige berufliche Sinnerfüllung häufig mit innerer Leere, Erschöpfung und verminderter Leistungsfähigkeit verbunden, was sich nicht nur auf das Individuum, sondern auch auf das Arbeitsumfeld negativ auswirkt.¹⁴²

Zu erwähnen ist außerdem der Zusammenhang zwischen fehlender Sinnhaftigkeit und Burnout. Gerade Personen, die mit hoher Motivation und idealistischer Begeisterung in ihren Beruf starten sind gefährdet, bei ausbleibender Sinnrealisierung in Resignation abzugleiten. Tätigkeiten, die zunächst als sinnerfüllend erlebt wurden, können so zunehmend als Last erscheinen und schließlich mit Erschöpfung und Ineffektivität einhergehen.¹⁴³

Sinn und Beruf im Kontext von Instrumentallehrpersonen

Gerade in musikpädagogischen Kontexten wird Arbeit nicht allein als Erwerbstätigkeit verstanden, sondern häufig als Berufung, die eng mit der persönlichen Identität und Lebensgeschichte verknüpft ist. GeigenlehrerInnen erleben ihre Tätigkeit also mitunter nicht nur als Job im funktionalen Sinne, sondern als einen zentralen Lebensbereich, der Sinn, Selbstverwirklichung und gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht.

¹⁴⁰ vgl. Schnell 2025, S. 505f

¹⁴¹ vgl. Schnell 2025, S. 506f

¹⁴² Vgl. Schnell 2025, S. 507f

¹⁴³ Vgl. Schnell 2025, S. 508ff

Ein erster Zugang ergibt sich über das Kriterium der Kohärenz. Viele Lehrkräfte empfinden eine hohe Stimmigkeit zwischen ihren eigenen musikalischen Konzepten, der Leidenschaft für die Musik und den Anforderungen ihres Unterrichtsalltags. Unterricht zu geben bedeutet, die eigenen Fähigkeiten an folgende Generationen weiterzugeben – ein Prozess, der biografisch stark mit der eigenen Identität als MusikerIn verwoben ist. Zugleich zeigt sich, dass fehlende Kohärenz, beispielsweise durch administrative Überlastung, unzureichende Arbeitsbedingungen oder mangelnde Passung zwischen pädagogischen Idealen und institutionellen Vorgaben, das Erleben von Sinnerfüllung erheblich beeinträchtigen kann. Überforderung (z.B. durch hohe Stundenkontingente, „problematische“ SchülerInnen, zu wenige Pausen) oder Unterforderung (z.B. durch wenig Gestaltungsfreiräume) können zu Unzufriedenheit führen.

Das Kriterium der Bedeutsamkeit zeigt sich in der Arbeit von Instrumentallehrkräften in der Hinsicht, dass sie von SchülerInnen direkte Rückmeldungen bekommen, sowohl aktiv als auch passiv. Jede gelungene Unterrichtsstunde, jeder Fortschritt in Technik oder Ausdruckskraft des Schülers oder der Schülerin vermittelt das Gefühl, einen Unterschied zu machen. Die Arbeit ist zudem eingebettet in einen gesellschaftlich-kulturellen Kontext: GeigenlehrerInnen leisten einen Beitrag zur musikalischen Bildung, zur Pflege der Kultur und zur Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen. Diese Wirkung über den eigenen Nutzen hinaus stiftet nicht nur Sinn, sondern stärkt auch die intrinsische Motivation. Problematisch wird es dann, wenn der Bezug zur Bedeutsamkeit durch institutionelle Zwänge, beispielsweise rein organisatorische Aufgaben, Leistungsdruck im Prüfungswesen oder geringe gesellschaftliche Anerkennung, verdeckt oder geschwächt wird.

Orientierung verweist auf die inhaltliche Ausrichtung der Tätigkeit. Für viele Instrumentallehrkräfte liegt der Purpose ihrer Arbeit im langfristigen Bildungsauftrag: Sie verstehen sich als BegleiterInnen von Entwicklungswegen und VermittlerInnen musikalischer Fähigkeiten und Werte. In diesem Sinn wird der Unterricht nicht auf kurzfristige Ziele (z.B. Prüfungsergebnisse) reduziert, sondern als Teil einer übergeordneten Aufgabe gesehen. Zugleich kann Orientierung verloren gehen, wenn Musikschulleitungen und Bildungspolitik stärker ökonomische Kriterien (z.B. Auslastung, Kostendeckung) betonen und weniger auf die pädagogisch-künstlerische Dimension achten. Lehrkräfte, die sich nicht mit den institutionellen Zielsetzungen identifizieren können, erleben häufig ein Spannungsfeld zwischen ihrem Berufsethos und den äußeren Rahmenbedingungen.

Das Kriterium der Zugehörigkeit spielt im Kontext von Musikschulen eine doppelte Rolle. Zum einen erleben Lehrkräfte Zugehörigkeit in der Interaktion mit ihren SchülerInnen und deren Eltern, zum anderen in der kollegialen Zusammenarbeit sowie in der Einbindung in das größere Gefüge der Musikschule.

Die drei in der Forschung diskutierten Konzepte – calling, sinnvolle Arbeit und berufliche Identität – lassen sich ebenfalls auf Instrumentallehrkräfte anwenden. Viele erleben ihre Tätigkeit als Berufung, die über das bloße Einkommen hinausgeht. Sie empfinden es als persönliche Lebensaufgabe, musikalisches

Wissen und Können weiterzugeben. Diese Sichtweise kann zu hohem Engagement und starker Identifikation mit dem Beruf führen, birgt aber auch das Risiko der Überlastung, wenn äußere Bedingungen den hohen inneren Ansprüchen nicht gerecht werden, oder ihnen gar widersprechen. Sinnvolle Arbeit wird bei Instrumentallehrkräften sichtbar im Beitrag zur Entwicklung meist junger Menschen und zur kulturellen Vielfalt. Schließlich ist die berufliche Identität stark mit ihrer Identität als MusikerIn verwoben. InstrumentallehrerInnen definieren sich nicht nur über ihre Rolle als PädagogIn, sondern auch als Teil einer künstlerischen Gemeinschaft. Darüber hinaus wächst die künstlerische Identität oder Persönlichkeit bereits sehr viele Jahre, bevor die Personen sich dazu entscheiden, einen Beruf als MusikerIn – sei es künstlerisch oder pädagogisch – anzustreben. Der Sinn des Musizierens und auch des Unterrichts, wenn auch aus der Position der Schülerin oder des Schülers, wird schon sehr früh verankert.

Zusammenfassend wird deutlich, dass die Sinnhaftigkeit der Tätigkeit für Instrumentallehrpersonen ein zentraler Faktor der Berufszufriedenheit und Motivation ist. Sie entsteht aus dem Zusammenspiel von Kohärenz, Bedeutsamkeit, Orientierung und Zugehörigkeit, aber auch aus individuellen Deutungen von Calling und beruflicher Identität. Sie ist somit nicht nur ein individuelles Empfinden, sondern eng an institutionelle Bedingungen und gesellschaftliche Anerkennung gekoppelt. Für die Praxis kann daraus abgeleitet werden, dass Musikschulen durch gezielte Maßnahmen – beispielsweise durch Partizipation, transparente Kommunikation, Anerkennungskultur und Gestaltungsspielräume – zur Sinnerfüllung und Motivation ihrer Lehrkräfte beitragen können.

1.2.3.4 Lebenslanges Lernen im Beruf

Die Berufszufriedenheit von Lehrpersonen ist auch mit Fragen des lebenslangen Lernens und individuellen Entwicklungsphasen im Berufsleben verknüpft. Forschungsergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte ihre Tätigkeit nicht in einem statischen Zustand der Zufriedenheit erleben, sondern in unterschiedlichen biografischen Stadien, die jeweils von verschiedenen Herausforderungen und Chancen geprägt sind. Berufszufriedenheit kann demnach als dynamischer Prozess angesehen werden, der sich im Laufe der Berufslaufbahn verändert. Dieser Prozess ist an die Annahme gebunden, dass das Lehreresein über die gesamte Berufsspanne hinweg eine dauerhafte Lern- und Entwicklungsaufgabe darstellt.¹⁴⁴

Biografische Verläufe lassen sich dabei aus zwei unterschiedlichen Perspektiven betrachten. Die erste ist die zeitliche Dimension: Die Zeit strukturiert die Biografie, indem sie diese in Abschnitte gliedert und bestimmte Situationen an Bedeutung gewinnen. Solche Situationen können normative Ereignisse wie Schulabschluss, Berufseinstieg oder Familiengründung sein, aber auch gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen prägen die zeitliche Erfahrung. Schließlich kann Zeit als qualitative Dimension betrachtet werden, in dem unterschiedliche Zeitmodi – Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft

¹⁴⁴ vgl. Dammerer 2021, S. 60

– miteinander in Verbindung gesetzt werden, um Handlungen und Entwicklungen nachvollziehbar zu machen.¹⁴⁵

Die zweite Perspektive ist die des Raums. Lehrpersonen sind in wechselnde soziale und ökologische Kontexte eingebettet, die ihr Handeln und ihre Entwicklungsmöglichkeiten prägen. Besonders bedeutsam sind hier die Übergänge zwischen Lebenswelten, wie etwa der Wechsel von der Schule in den Beruf, der Übergang von einer Arbeitsstelle zur nächsten oder vom Erst- in einen Zweitberuf. Auch private Kontexte wie Familie oder Freizeit wirken auf die berufliche Biografie ein, da sie die Möglichkeits- und Entwicklungsräume der Lehrperson mitgestalten.¹⁴⁶

Zur Beschreibung dieser Entwicklungsprozesse wurden verschiedene Modelle entwickelt, die versuchen, typische Muster und Phasen des beruflichen Werdegangs sichtbar zu machen.

Ein frühes Modell stammt von Sikes, welches die Laufbahn von Lehrpersonen unter dem Leitgedanken „crises and continuities“ beschreibt. Die erste Phase umfasst den Berufseinstieg zwischen 21 und 28 Jahren, in dem die Bewältigung des sogenannten „Praxisschocks“ im Mittelpunkt steht. Diese Phase ist geprägt von hoher Belastung, da Lehrpersonen mit den alltäglichen Anforderungen konfrontiert werden und sich gleichzeitig in das Kollegium, die Schulgemeinschaft und die Erwartungen von Eltern einfinden müssen. In der darauffolgenden Phase (28-33 Jahre) treten häufig Krisen auf, die mit grundlegenden Veränderungen im privaten oder beruflichen Leben verbunden sind, etwa Familiengründung oder Neuorientierungen. Zwischen 34 und 40 Jahren zeigt sich eine weitere Differenzierung: Männer orientieren sich in dieser Zeit häufiger an Karriere, während Frauen stärker familiäre Prioritäten setzen (müssen). Mit zunehmender Berufserfahrung (40-55 Jahre) rückt die Plateau-Phase in den Vordergrund, die von einer stabilisierten Lehrerrolle, aber auch von möglichen Mustern der Routine geprägt ist. Schließlich wird ab etwa 50 ein Übergang sichtbar, der entweder von größerer Gelassenheit oder von Zynismus und Verbitterung begleitet sein kann.¹⁴⁷

Einen stärker kompetenzorientierten Zugang wählen Dreyfus & Dreyfus mit ihrem Fünf-Stufen-Modell. Hier werden Entwicklungsprozesse nicht primär über das Lebensalter, sondern über wachsende Expertise beschrieben. Der Weg führt vom Novizen über den fortgeschrittenen Anfänger und die kompetente Lehrperson bis zur Könnlerin oder Könnern und ExpertIn. Hervorzuheben ist die Verschiebung von regelgeleitetem Handeln („know-that“) zu einem flexiblen, erfahrungsbasierten „know-how“. Dieses Modell verdeutlicht, dass Unterrichtskompetenz nicht abrupt entsteht, sondern auf einem stetigen Erfahrungsaufbau basiert, der durch gezielte Fort- und Weiterbildung unterstützt werden sollte.¹⁴⁸

¹⁴⁵ vgl. Herzog 2008, S. 24

¹⁴⁶ vgl. Herzog 2008, S. 24f

¹⁴⁷ vgl. Dammerer 2021, S. 61, vgl. Herzog 2008, S. 25

¹⁴⁸ vgl. Dammerer 2021, S. 62

Das Stufenmodell von Fuller & Brown legt den Fokus auf die Sorgen und Anliegen von Lehrpersonen im Berufseinstieg. In der ersten Stufe („*survival stage*“) dominiert das Bestreben, den Unterrichtsalltag zu überstehen. In der zweiten Stufe („*mastery stage*“) gewinnen Lehrkräfte zunehmend Sicherheit, sodass der Blick verstärkt auf Unterrichtsgestaltung und pädagogische Qualität gerichtet werden kann. Die dritte Stufe („*routine stage*“) ist schließlich durch routinierte Abläufe und eine stärkere Konzentration auf die Bedürfnisse der SchülerInnen geprägt. Dieses Modell hebt hervor, dass Professionalisierung nicht nur durch fachliche Kompetenzen, sondern ebenso durch die schrittweise Veränderung von Perspektiven und Verantwortlichkeiten verläuft.¹⁴⁹

Eine besonders differenzierte Betrachtung bietet das Phasenmodell von Huberman, das sich auf Dienstalter und Erfahrungsjahre bezieht. In den ersten Berufsjahren (1-3 Jahre) dominieren Überleben und Entdecken, gefolgt von einer Phase der Stabilisierung (4-6 Jahre). In dieser zweiten Phase ist das Streben nach Unabhängigkeit, Autonomie und Emanzipation besonders ausgeprägt.¹⁵⁰ Zwischen dem siebten und achtzehnten Jahr zeigen sich deutliche Entwicklungen: Manche Lehrkräfte sind durch Experimentierfreude und Aktivismus geprägt, andere geraten in Selbstzweifel und Neuorientierung. Im weiteren Verlauf (19-30 Jahre) können Gelassenheit und Distanz einsetzen oder aber auch ein stärkerer Konservatismus. Gegen Ende der Laufbahn (31-40 Jahre) treten schließlich entweder Desengagement und Bitterkeit oder eine Form von Gelassenheit und Erfüllung auf. Hubermans Modell verdeutlicht, dass berufliche Karrieren nicht linear verlaufen, sondern von Brüchen und unterschiedlichen Entwicklungswegen gekennzeichnet sind.¹⁵¹

Die Modelle zeigen insgesamt, dass berufliche Entwicklung kein gleichförmiger Prozess ist, sondern durch Phasen der Stabilisierung, Neuorientierung und möglichen Krisen geprägt wird. Für die LehrerInnenbildung und Berufszufriedenheit ergibt sich daraus die Notwendigkeit, Fort- und Weiterbildungen nicht punktuell, sondern kontinuierlich über die gesamte Laufbahn hinweg zu gestalten. Sie können Lehrpersonen dabei unterstützen, auf Krisen und Veränderungen angemessen zu reagieren und neue Entwicklungsimpulse zu setzen. Gleichzeitig wird deutlich, dass diese Modelle einen heuristischen Charakter haben und individuelle Karrieren nicht schematisch abbilden können. Sie bieten jedoch eine wertvolle Orientierung für das Verständnis der Dynamik beruflicher Biografien.¹⁵²

Darüber hinaus ist das Dienstalter eng mit der Berufszufriedenheit verknüpft. Studien zeigen einerseits einen linearen Zusammenhang: Mit zunehmender Erfahrung steigt die Zufriedenheit, da Belastungen besser eingeordnet und bewältigt werden können. Andererseits gibt es Hinweise auf einen U-förmigen Verlauf, bei dem die Zufriedenheit nach einer Phase der Stabilisierung zunächst absinkt, bevor sie gegen Ende der Berufslaufbahn wieder zunimmt. Gründe dafür sind sowohl veränderte Erwartungen und Erfahrungsschätze als auch strukturelle Bedingungen. Jüngere Lehrpersonen sind anfälliger für

¹⁴⁹ vgl. Dammerer 2021, S. 62f

¹⁵⁰ vgl. Herzog 2008, S. 25

¹⁵¹ vgl. Dammerer 2021, S. 64f

¹⁵² vgl. Dammerer 2021, S. 65f

Enttäuschungen, während ältere Lehrkräfte Gelassenheit entwickeln und die Anforderungen realistischer einschätzen.¹⁵³

Lebenslanges Lernen im Kontext von Instrumentallehrpersonen

Die dargestellten Modelle beruflicher Entwicklung sind ausgerichtet an Lehrberufen an allgemeinen Schulen, jedoch lassen sie sich auf die Laufbahnen von Instrumentallehrpersonen übertragen. Zwar unterscheiden sich ihre Rahmenbedingungen in einigen Punkten, beispielsweise durch häufigere Teilzeitverträge, keine Verbeamtungen oder starke Verknüpfung von pädagogischem und künstlerischen Selbstverständnis, dennoch zeigen sich vergleichbare Muster von Einstieg, Stabilisierung, Neuorientierung und möglichen Krisen im Verlauf der Berufsjahre.

So erleben auch InstrumentallehrerInnen zu Beginn ihrer Laufbahn häufig einen „Praxisschock“. Nach einer oft stark künstlerisch ausgerichteten Ausbildung stehen sie vor der Herausforderung, pädagogische Routinen zu entwickeln, ein breites Spektrum an SchülerInnen unterschiedlichen Alters und Niveaus zu unterrichten und zugleich organisatorische Aufgaben, wie Konzertvorbereitungen, Ensemblearbeit oder Kommunikation mit Eltern, zu bewältigen. Dieser Übergang ist geprägt von hoher Belastung, bietet jedoch auch die Möglichkeit, die eigene Lehrerrolle zu definieren.

In den ersten Jahren nach dem Berufseinstieg treten – ähnlich wie im Modell von Sikes beschrieben – häufig Krisen auf. Gerade in dieser Zeit werden Veränderungen wie Familiengründung oder berufliche Wechselüberlegungen virulent, die sich direkt auf Motivation und Berufszufriedenheit auswirken können. Für Instrumentallehrkräfte kommt bzw. kam hinzu, dass in dieser Phase oft Unsicherheiten bezüglich der eigenen beruflichen Perspektive bestehen, da unbefristete Anstellungen an Musikschulen nicht selbstverständlich sind (waren).

Mit zunehmender Berufserfahrung stabilisieren sich pädagogische Routinen. Viele Lehrkräfte entwickeln ein individuelles Repertoire an Methoden und didaktischen Ansätzen, welches ihnen Sicherheit im Unterrichtsalltag gibt. Dieser Prozess entspricht den Beschreibungen des Dreyfus & Dreyfus-Modells, wonach Expertise nicht abrupt entsteht, sondern sich über Jahre hinweg von regelgeleitetem Handeln zu erfahrungsbasiertem, flexiblem „Know-How“ entwickelt. Im Bezug auf InstrumentallehrerInnen bedeutet dies, dass Unterricht zunehmend weniger durch starre innere Vorgaben und mehr durch situatives, kreatives Handeln geprägt ist.

Im der mittleren Berufslaufbahn zeigen sich unterschiedliche Entwicklungslinien. Manche Lehrkräfte suchen gezielt nach neuen Herausforderungen, etwa durch Spezialisierung, die Leitung von Projekten oder die Integration neuer Unterrichtsformate. Andere geraten in Phasen von Selbstzweifel oder Routine, wenn sie das Gefühl haben, dass die pädagogischen Ziele nicht mehr im Einklang mit den

¹⁵³ vgl. Dammerer 2021, S. 66f

institutionellen Rahmenbedingungen stehen. Diese Dynamik wird durch strukturelle Faktoren – wie geringe Aufstiegsmöglichkeiten oder gesellschaftlich geringe Anerkennung – verstärkt.

Im späteren Berufsleben treten schließlich Prozesse von Gelassenheit und Erfahrungsweitergabe, aber auch von Distanzierung oder Resignation auf. Manche Lehrkräfte erleben ihre Rolle zunehmend in mentoraler Funktion, indem sie jüngere KollegInnen unterstützen oder ihr Wissen weitergeben. Andere reagieren auf Belastungen mit Zynismus und innerem Rückzug.

Die empirischen Befunde zum Zusammenhang von Dienstalter und Berufszufriedenheit lassen sich auch im musikpädagogischen Kontext wiederfinden. Jüngere Instrumentallehrpersonen zeigen häufig eine hohe Motivation, sind jedoch anfälliger für Enttäuschungen und Belastungen. Mit zunehmender Erfahrung wächst die Fähigkeit, Herausforderungen realistisch einzuschätzen und Vertrauen in die eigene Kompetenz zu entwickeln. Dies kann zu größerer Gelassenheit und Zufriedenheit führen. Gleichzeitig besteht die Gefahr eines U-förmigen Verlaufs: Nach einer Phase der Stabilisierung kann die Zufriedenheit zunächst absinken, bevor sie im späteren Berufsleben – bei entsprechender Anerkennung und Gestaltungsmöglichkeiten – wieder zunimmt.

Für die Praxis an Musikschulen ergibt sich daraus die Notwendigkeit, berufliche Entwicklung nicht dem Zufall zu überlassen, sondern systematisch zu begleiten. Fort- und Weiterbildungen sollten kontinuierlich über die gesamte Berufslaufbahn hinweg angeboten werden, um Krisenphasen abzufedern, Neuorientierungen zu ermöglichen und die langfristige Motivation zu stärken. Besonders wichtig dabei ist, dass diese Angebote nicht nur fachliche Aspekte abdecken, sondern auch Räume für Reflexion, Austausch und biografische Orientierung eröffnen.

1.3 Personalentwicklung und Qualitätsmanagement

1.3.1 Personalentwicklung

Der Begriff der Personalentwicklung wird in der wissenschaftlichen Literatur nicht einheitlich verwendet, verweist jedoch im Kern auf alle Maßnahmen, die der systematischen Förderung und Qualifizierung von Mitarbeitenden dienen. Sie umfasst sowohl formelle Prozesse wie Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen als auch informelle Formen der Kompetenzentwicklung, die im Arbeitsalltag stattfinden. Personalentwicklung gehört zu den Arbeitsfeldern der betrieblichen Personalarbeit und bewegt sich im Spannungsfeld einer Arbeitsorganisation und den individuellen Bedürfnissen der Mitarbeitenden. Ihre Funktion ist demnach eine doppelte: Einerseits trägt sie zur Leistungsfähigkeit und Zielerreichung der Institution bei, andererseits unterstützt sie die Beschäftigten in ihrem Bemühen um Qualifizierung, Kompetenzaufbau und persönliche Entwicklung. Damit leistet die Personalentwicklung zugleich einen Beitrag zur Verbesserung von Berufs- und Arbeitszufriedenheit.¹⁵⁴ Ihre Aufgabe ist es, Lernprozesse anzustoßen, die zu einer Erweiterung von

¹⁵⁴ vgl. Hofman 2018, S. 72f

Kompetenzen führen und Beschäftigte befähigen, zukünftigen Anforderungen gerecht zu werden. Verantwortlich dafür sind nicht allein hauptberufliche PersonalentwicklerInnen, sondern ebenso Führungskräfte, für die die Förderung und Begleitung ihrer Mitarbeitenden Teil ihres Anforderungsprofils darstellt. Dabei ist die bestmögliche Passung zwischen den vorhandenen Fähigkeiten und Interessen der Mitarbeitenden sowie den Anforderungen des Arbeitsplatzes besonders wichtig. Angesichts zunehmender Fachkräftengpässe gewinnt die kontinuierliche Weiterentwicklung des bestehenden Personals an Bedeutung, da Neueinstellungen nicht immer realisierbar sind. Personalentwicklung übernimmt damit eine strategische Schlüsselrolle für die Sicherung der Zukunftsfähigkeit von Arbeitsorganisationen.¹⁵⁵

Darüber hinaus ist Personalentwicklung nicht nur auf individuelle Qualifizierung und Weiterbildung reduziert, sondern eng mit übergeordneten organisationalen Prozessen verbunden. Besonders deutlich wird dies in der Verzahnung mit Organisationsentwicklung und Innovationsprozessen. Damit Unternehmen langfristig konkurrenzfähig bleiben, müssen sie in der Lage sein, Veränderungen frühzeitig zu erkennen und darauf zu reagieren. Innovationen, sei es in Form neuer Produkte, Prozesse oder sozialer Entwicklungen, erfordern, dass Mitarbeitende kontinuierlich neue Kompetenzen erwerben und vorhandene Fähigkeiten flexibel einsetzen können. Personalentwicklung dient also dazu, Lernprozesse zu initiieren, Schlüsselkompetenzen zu stärken und den Abgleich zwischen den Anforderungen des Arbeitsplatzes und den Qualifikationen der Beschäftigten sicher zu stellen.¹⁵⁶

Darüber hinaus ist Personalentwicklung eng mit der jeweiligen Unternehmenskultur verbunden. Diese bildet die „Persönlichkeit“ einer Arbeitsorganisation und umfasst Faktoren wie das soziale Klima, Kommunikationsstrukturen, Loyalität, Grundwerte sowie den Umgang mit Veränderungen. Eine Unternehmenskultur, die auf Vertrauen, Partizipation und Wertschätzung basiert, fördert nicht nur die Motivation und Bindung der Mitarbeitenden, sondern schafft auch günstige Voraussetzungen für gelingende Entwicklungsprozesse. In diesem Sinn ist Personalentwicklung auch ein Gestaltungsinstrument, das auf Einstellung, Werte und das Selbstverständnis der Mitarbeitenden wirkt.¹⁵⁷

Schließlich muss auch auf die Bedeutung der Ressourcenorientierung in der Personalentwicklung hingewiesen werden. Entwicklungsprozesse können nur dann wirksam sein, wenn die hierfür notwendigen Mittel, wie etwa geeignete Arbeitsmittel, funktionierende technische Infrastruktur oder externe Expertise durch Trainer und Coaches, zur Verfügung stehen. Ressourcen wirken in doppelter Hinsicht: Sie können die Umsetzung von Maßnahmen zur Personalentwicklung unterstützen, etwa durch qualitativ hochwertige Arbeitsbedingungen, oder sie können hemmend wirken, wenn etwa fehlende Ausstattung oder Sparmaßnahmen die Qualität beeinträchtigen. Personalentwicklung muss daher immer

¹⁵⁵ vgl. Hofman 2018, S. 73ff

¹⁵⁶ vgl. Hofman 2018, S. 45

¹⁵⁷ vgl. Hofman 2018, S. 46

in eine langfristige Unternehmensplanung eingebettet sein, die auch die Voraussetzungen des Unternehmens berücksichtigt.

Personalentwicklung in (allgemeinbildenden) Schulen unterscheidet sich von personalwirtschaftlichen Konzepten in Unternehmen dadurch, dass hier nicht allein ökonomische Ziele im Vordergrund stehen, sondern vor allem pädagogische Qualität, Unterrichtsentwicklung und die professionelle Weiterentwicklung der Lehrkräfte. Im schulischen Kontext wird Personalentwicklung daher nicht nur als Instrument zur Sicherung von Qualifikation verstanden, sondern als Steuerungs- und Gestaltungsfeld der Schulentwicklung insgesamt. Ihre Aufgabe ist also die Verknüpfung von individuellen Kompetenzentwicklungen mit den Entwicklungszielen der Schule. Das Spektrum der Personalentwicklung ist dabei vielfältig. Neben klassischen Weiterbildungsangeboten gehören dazu die Erweiterung des Aufgabenspektrums, temporäre Arbeitsplatzwechsel, kollegiales Lernen in Teams, Supervision und Coaching sowie interne Formate wie kollegiale Beratung, Unterrichtsbesuche oder gemeinsame Fortbildungen.¹⁵⁸

Ein besonderes Kennzeichen schulischer Personalentwicklung ist die Abhängigkeit von institutionellen Rahmenbedingungen. So bestimmen Schulleitungshandeln, Kooperationen im Kollegium und ein unterstützendes Schulklima maßgeblich, ob Entwicklungsmaßnahmen wirksam umgesetzt werden können. Im Gegenzug ist Personalentwicklung im schulischen Kontext verknüpft mit Organisationsentwicklung (wobei die Schule als Organisation betrachtet wird). Dabei greifen Maßnahmen der individuellen Qualifizierung nur dann langfristig, wenn sie zugleich in institutionelle Entwicklungsprozesse eingebettet werden. Dann umfasst sie nicht allein die Förderung einzelner Lehrkräfte, sondern zielt auf eine gemeinsame Professionalisierung des Kollegiums und die Stärkung der gesamten Organisation ab.¹⁵⁹

Ein weiterer Teilbereich der Personalentwicklung ist die Personalführung, die sich in der Interaktion zwischen Schulleitung und einzelnen Lehrpersonen vollzieht, aber auch in der Interaktion zwischen Schulleitung und dem Lehrerkollegium als Ganzes. Sie ist in diesem Sinne mit der Frage nach Führungsstil und Führungsverhalten der Leitung verbunden und der Schulleitung kommt eine Schlüsselrolle zu, da sie einerseits organisatorische Anforderungen umsetzt, andererseits die individuellen Entwicklungsbedürfnisse der Lehrkräfte berücksichtigen muss.¹⁶⁰

Die Verknüpfung von Personalentwicklung und Personalführung kann zu Synergieeffekten führen, wenn beide in einer Hand liegen und Maßnahmen kohärent gestaltet werden. Gleichzeitig entstehen Risiken, wenn autokratische Führungsansätze dominieren: In solchen Fällen gelingt es häufig nicht, die individuellen Interessen und Entwicklungspotentiale der Lehrkräfte in die Schulorganisation einzubinden. Partizipative Führungsstile hingegen eröffnen direkte Bezüge zwischen dem einzelnen

¹⁵⁸ vgl. Böckelmann 2008, S. 36f

¹⁵⁹ vgl. Meetz 2007, S. 121f

¹⁶⁰ vgl. Brohm 2005, S. 495

Beschäftigten und der Schule, reduzieren Widerstände gegenüber Veränderungsprozessen und steigern die Effektivität der gesamten Einrichtung. Studien im Bereich der Schul- und Qualitätsentwicklung bestätigen, dass wirksame Schulen durch das Engagement und die Beteiligung der KollegInnen getragen werden. Geteilte Visionen, partizipative Entscheidungsprozesse und ein wertschätzendes Schulklima erweisen sich als einige Faktoren, um Personalentwicklung nachhaltig wirksam werden zu lassen.¹⁶¹

Vor diesem Hintergrund kann der Führungsstil als entscheidender Indikator für die Qualität schulischer Personalentwicklung betrachtet werden.

Personalentwicklung im Kontext von Musikschulen

Die Übertragung des Konzepts der Personalentwicklung auf Musikschulen zeigt, dass hier ähnliche Prinzipien gelten wie in anderen Bildungsinstitutionen, zugleich jedoch spezifische Bedingungen zu berücksichtigen sind. Musikschulen arbeiten im Kern nicht profitorientiert wie klassische Unternehmen, deren Ziel in der Gewinnmaximierung liegt. Dennoch müssen sie in einem wettbewerbsgeprägten Umfeld bestehen, indem sie neue SchülerInnen gewinnen, bestehende Lernende an die Musikschule binden und sich gegenüber anderen Bildungs- und Freizeitangeboten behaupten. In diesem Sinn „verkaufen“ Musikschulen zwar kein marktwirtschaftliches Produkt, treten aber dennoch mit einem kulturell-pädagogischen Angebot in einen Wettbewerb um Aufmerksamkeit, Qualität und Attraktivität. Personalentwicklung zielt in diesem Kontext also auf die Förderung von Qualität im Sinne des pädagogischen Auftrags und institutioneller Wettbewerbsfähigkeit.

Ein Tool, um diesen Qualitätsanspruch zu erreichen sind Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen. Sie dienen dazu, pädagogische Ansätze, digitale Lehrmethoden oder musikpädagogische Innovationen in die Praxis zu integrieren. Gleichzeitig wird dadurch die individuelle Professionalität der Lehrkräfte gestärkt und ihre Fähigkeit, mit heterogenen Lernvoraussetzungen umzugehen, erweitert.

Besondere Bedeutung erhält Personalentwicklung in diesem Zusammenhang durch das Positionspapier des Verbandes deutscher Musikschulen (VdM) aus dem Jahr 2020. Darin wird Personalentwicklung ausdrücklich als Schlüssel zur Qualitätssicherung an Musikschulen hervorgehoben. Der VdM betont, dass die Anforderungen an Lehrkräfte stetig steigen – beispielsweise durch gesellschaftliche Veränderungen, die Digitalisierung des Unterrichts oder die wachsende Bedeutung inklusiver und interkultureller Pädagogik. Um diesen Herausforderungen gerecht zu werden, bedarf es einer systematischen und kontinuierlichen Förderung der Lehrkräfte. Das Positionspapier fordert daher, Personalentwicklung als festen Bestandteil musikschulischer Strukturen zu etablieren und eng mit der Organisationsentwicklung zu verzahnen. Zugleich verweist der VdM auf die strategische Bedeutung der Nachwuchsgewinnung.¹⁶²

¹⁶¹ vgl. Brohm 2005, S. 495f

¹⁶² vgl. VdM 2020, S. 1f (a)

Angesichts des Fachkräftemangels ist es notwendig, die Attraktivität des Berufsbildes zu erhöhen, etwa durch gezielte Qualifikationswege, Mentoringprogramme und transparente Karriereperspektiven. Personalentwicklung wird so auch zur Grundlage, um langfristig die personelle Basis der Musikschulen zu sichern.¹⁶³

Eine Schwierigkeit in der Personalentwicklung an Musikschulen ist, dass die Arbeit der Lehrkräfte in erster Linie auf den individuellen Unterricht ausgerichtet ist und gemeinschaftliche Strukturen nicht automatisch vorgesehen sind. Regelmäßige Teamsitzungen, Fachschaftsarbeit oder systematische kollegiale Kooperation gehören meist nicht selbstverständlich zum Alltag, sondern müssen gezielt initiiert und gefördert werden. Gerade deshalb kommt Instrumenten wie kollegialer Beratung, Unterrichtshospitationen oder gemeinsamen Projekten eine besondere Bedeutung zu: Sie schaffen Räume für gegenseitigen Austausch und gegenseitiges Lernen, tragen zur Professionalisierung bei und stärken das Zusammengehörigkeitsgefühl im Kollegium.

Dabei ist die Rolle der Musikschulleitung zentral. Denn sie entscheidet maßgeblich darüber, ob Entwicklungsmaßnahmen wirksam umgesetzt werden können, indem sie partizipative Strukturen schafft, die Lehrkräfte einbindet und deren individuelle Entwicklungsbedarfe berücksichtigt. Führungskulturen, die auf Vertrauen und Wertschätzung beruhen fördern nicht nur die Motivation, sondern erleichtern auch die Integration von Personalentwicklung in die Gesamtorganisation. Autokratische oder rein verwaltungsorientierte Ansätze hingegen bergen die Gefahr, dass individuelle Potentiale nicht genutzt werden.

Daneben benötigen Entwicklungsprozesse neben finanziellen und zeitlichen Mitteln auch geeignete Rahmenbedingungen: Beispielsweise Räume für Austausch oder technische Infrastruktur (z.B. für digitale Unterrichtsformen). Personalentwicklung an Musikschulen ist immer auch Organisationsentwicklung und wird durch Initiativen wie gemeinsame Konzertprojekte, interdisziplinäre Kooperationen oder schulweite Fortbildungsangebote gefördert. Sie stärken die Identität der Musikschule und etablieren eine gemeinsame pädagogische Kultur.

1.3.2 Qualitätsmanagement

Während in den vorangegangenen Kapiteln vor allem die Perspektive der einzelnen Lehrpersonen im Mittelpunkt stand – ihre Motivation, ihre Arbeits- und Berufszufriedenheit sowie die Frage nach individuellen Entwicklungswegen –, richtet sich der Blick im Kontext des Qualitätsmanagements stärker auf die Organisation als Ganzes. Auch wenn Motivation und Zufriedenheit der Mitarbeitenden entscheidend für die Qualität ihrer Arbeit sind, geht es beim Qualitätsmanagement nicht allein um deren Haltung, sondern um die Sicherung und Weiterentwicklung der institutionellen Leistungsfähigkeit.

¹⁶³ vgl. VdM 2020, S. 2f (b)

Qualitätsmanagement bezieht sich somit auf die Strukturen, Prozesse und Ergebnisse einer Organisation, die darauf abzielen, Qualität nach innen wie nach außen zu gewährleisten.

Für Musikschulen bedeutet dies: Die individuelle Motivation der Lehrkräfte und deren Bereitschaft zur kontinuierlichen Weiterentwicklung ist eine Voraussetzung, damit Qualität entstehen kann. Gleichzeitig reicht es nicht aus, auf das Engagement des Einzelnen zu vertrauen. Vielmehr braucht es systematische Verfahren und Strategien, die sicherstellen, dass pädagogische Arbeit, organisatorische Abläufe und die Wirkung nach außen kontinuierlich überprüft, reflektiert und verbessert werden.

Die Relevanz dieses Kapitels für die vorliegende Arbeit ergibt sich aus der engen Wechselwirkung zwischen Motivation und Qualitätsmanagement: Einerseits tragen motivierte Lehrkräfte wesentlich zur Qualität von Unterricht und Organisation bei. Andererseits können qualitätsorientierte Strukturen, transparente Prozesse und partizipative Formen von Qualitätsentwicklung die Motivation der Arbeitenden fördern, indem sie Wertschätzung, Mitgestaltungsmöglichkeiten und eine klare Zielorientierung vermitteln.

1.3.2.1 Begriff und Grundlagen

Unter dem Begriff Qualitätsmanagement versteht man den systematischen und kontinuierlichen Prozess der Sicherung und Verbesserung von Qualität in Organisationen. Während sich Qualitätssicherung traditionell eher auf die Überprüfung bestehender Standards konzentriert und Qualitätsentwicklung stärker innovationsorientiert ist, verbindet das Qualitätsmanagement beide Perspektiven zu einem umfassenden Steuerungsinstrument. Es umfasst die Planung, Durchführung, Kontrolle und Optimierung von Prozessen mit dem Ziel, die Effizienz, Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Arbeit einer Institution sicherzustellen.¹⁶⁴

Für öffentliche Einrichtungen wie Musikschulen bietet das *Common Assessment Framework* (CAF) einen geeigneten Bezugsrahmen. Das CAF ist ein speziell für den öffentlichen Sektor entwickeltes Qualitätsmanagement, das den Anspruch verfolgt, eine ganzheitliche Sicht auf Organisationen zu ermöglichen. Dabei werden sowohl die internen Strukturen und Prozesse als auch die erzielten Ergebnisse berücksichtigt. Der Ansatz betont den Zusammenhang von Effizienz, Wirksamkeit und Bürgerorientierung. Ziel ist es, Einrichtungen dabei zu unterstützen, ihre Leistungen systematisch zu reflektieren und zu verbessern.¹⁶⁵ Das CAF beruht auf einem Modell mit neun Kriterien, die sich in zwei große Bereiche gliedern lassen: „Befähiger“ und „Ergebnisse“. Zu den Befähigern zählen Führung, Strategie und Planung, Mitarbeitende, Partnerschaften und Ressourcen sowie Prozesse. Diese Elemente beschreiben die Rahmenbedingungen, Strukturen und Vorgehensweisen, die eine Organisation in die Lage versetzen, ihre Aufgaben wirksam zu erfüllen. Ihnen gegenüber stehen die Ergebnisbereiche, die erfassen, welche Wirkung die Arbeit der Organisation nach innen und außen zeigt: Ergebnisse in Bezug

¹⁶⁴ vgl. Meisel 2015, S. 112

¹⁶⁵ vgl. CAF 2020, S. 7

auf BürgerInnen und KundInnen, Mitarbeitende, die Gesellschaft sowie die Gesamtergebnisse der Organisation. Die Logik des Modells beruht auf der Annahme, dass gute Resultate dann entstehen können, wenn zuvor tragfähige Strukturen und Prozesse etabliert wurden.¹⁶⁶

Charakteristisch für das CAF ist der Ansatz der Selbstbewertung. Einrichtungen nutzen das Modell, um ihre eigene Arbeit systematisch anhand der Kriterien zu überprüfen, Stärken und Schwächen herauszuarbeiten und daraus Entwicklungsmaßnahmen abzuleiten. Ziel ist ein Lernprozess, der Organisationen befähigt, aus sich heraus Qualität zu sichern und weiterzuentwickeln.¹⁶⁷

Besonders relevant für die vorliegende Arbeit ist, dass das CAF die Motivation der Mitarbeitenden ausdrücklich als Qualitätskriterium aufgreift. So wird betont, dass Führungskräfte die Beschäftigten durch Vertrauen, Feedback, Anerkennung und Weiterbildung motivieren, inspirieren und unterstützen sollen.¹⁶⁸ Motivation erscheint hier nicht nur als individuelle Ressource, sondern als integraler Bestandteil organisationaler Qualität.

1.3.2.2 Qualitätsmanagement an Musikschulen

Qualitätsmanagement an Musikschulen unterscheidet sich in wesentlichen Punkten von unternehmerischen Kontexten. Während in der Wirtschaft häufig Effizienzsteigerung und Gewinnmaximierung im Vordergrund stehen, verfolgen Musikschulen primär pädagogische, kulturelle und gesellschaftliche Ziele. Gleichwohl stehen sie unter einem immerwährenden Legitimationsdruck: Sie müssen nachweisen, dass ihre Arbeit qualitativ hochwertig ist und dass die eingesetzten öffentlichen Mittel tatsächlich zur Erreichung dieser Ziele beitragen.¹⁶⁹

Des Weiteren erfüllen sie einen gesellschaftlichen Bildungsauftrag. Dieser umfasst die Aufgabe, möglichst vielen Menschen den Zugang zur musikalischen Bildung zu eröffnen, Begabungen zu erkennen und zu fördern sowie differenzierte Angebote für Kinder, Jugendliche und Erwachsene bereitzustellen. Qualität bemisst sich also im Kontext von Musikschulen sowohl an der Breite des Angebots als auch daran, inwieweit es gelingt, unterschiedliche Zielgruppen zu erreichen. Indikatoren können hier beispielsweise die Teilnahme von SchülerInnen an Wettbewerben, die Verteilung auf verschiedene Fachbereiche oder die Durchlässigkeit der Angebote. Darüber hinaus ist die Kundenzufriedenheit ein wesentliches Kriterium zur Beurteilung der Qualität. Musikschulen haben die Aufgabe, die Erwartungen ihrer SchülerInnen und deren Eltern zu erfüllen. Ihre Zufriedenheit kann durch Befragungen, die durchschnittliche Verweildauer an der Musikschule oder den Anteil an ausgefallenen Unterrichtsstunden ermittelt werden. Außerdem kann die aktive Weiterempfehlung der Musikschule ein Hinweis auf die wahrgenommene Qualität der Musikschule geben. Eng verbunden mit der Kundenzufriedenheit ist auch die Mitarbeiterzufriedenheit. Zufriedene und motivierte Lehrkräfte

¹⁶⁶ vgl. CAF 2020, S. 8f

¹⁶⁷ vgl. CAF 2020, S. 11

¹⁶⁸ vgl. CAF 2020, S. 20

¹⁶⁹ vgl. Froese 2003, S. 24f

tragen enorm zur Qualität des Unterrichts bei und sind zugleich ein Schlüsselfaktor für die Bindung von SchülerInnen an die Schule. Neben der Motivation und Begeisterungsfähigkeit spielen auch die Arbeitsbedingungen eine Rolle. Indikatoren sind unter anderem die Teilnahme der Lehrkräfte an Fort- und Weiterbildungen oder die allgemeine Zufriedenheit mit der Arbeitssituation. Schließlich wird Qualität im Musikschulbereich auch an der Wirtschaftlichkeit gemessen. Angesichts knapper öffentlicher Mittel gewinnt die effiziente und effektive Nutzung von Ressourcen zunehmend an Bedeutung. Relevante Kennzahlen sind etwa die Deckung der Gesamtkosten durch Gebühren und Zuschüsse, die Auslastung der Lehrkräfte in Relation zu ihrer Deputatsverpflichtung sowie die Transparenz im Umgang mit öffentlichen Mitteln.¹⁷⁰

Ein weiterer Ansatz findet sich in der Übertragung pädagogischer Kernkompetenzen auf die Qualitätsentwicklung von Musikschulen wie beispielsweise die Fähigkeit, sensibel wahrzunehmen, differenziert Rückmeldung zu geben und Lernprozesse durch eine klare Zielorientierung zu steuern.¹⁷¹

Besonders hervorzuheben ist in dem Zusammenhang der Bezug auf den sogenannten PDCA- Zyklus („Plan – Do – Check – Act“), welcher im Qualitätsmanagement als Modell für kontinuierliche Verbesserung gilt. Dieser Problemlösungsprozess ist bereits fest im Handwerk von Lehrpersonen verankert, da sie Unterricht planen, durchführen, überprüfen und weiterentwickeln.¹⁷²

Ein weiterer Aspekt ist die Bedeutung von Feedback und Zielorientierung. So, wie SchülerInnen im Unterricht klare Rückmeldungen und präzise Zielvorgaben benötigen, um ihre Entwicklung einschätzen und steuern zu können, gilt dies auch für das Kollegium und die Organisation einer Musikschule. Außerdem kann Qualitätsmanagement nur wirken, wenn es nicht bei formalen Strukturen stehen bleibt, sondern konstruktive Einblicke in die tatsächliche Arbeit ermöglicht. Dazu gehören sowohl Rückmeldungen über die Unterrichtsqualität als auch die öffentliche Wahrnehmung der Musikschule. Pädagogische Professionalität, organisatorische Rahmenbedingungen und gesellschaftliche Legitimation bedingen also im Zusammenspiel die Qualität einer Musikschule.¹⁷³

1.4 Das System Musikschule in Deutschland und Luxemburg

Für die Analyse der Motivation von InstrumentalpädagogInnen ist es notwendig, die institutionellen Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit zu berücksichtigen. Musikschulen sind in Deutschland wie in Luxemburg zentrale Orte musikalischer Bildung, unterscheiden sich jedoch aufgrund der jeweiligen gesellschaftlichen und politischen Strukturen in Organisation, Größe und Ausrichtung.

¹⁷⁰ vgl. Froese 2003, S. 26

¹⁷¹ vgl. Schnabel 2012, S. 22f

¹⁷² vgl. Schnabel 2012, S. 23f

¹⁷³ vgl. Schnabel 2012, S. 25f

1.4.1 Das deutsche Musikschulsystem

Deutschland ist mit rund 84 Millionen EinwohnerInnen¹⁷⁴ ein föderaler Staat, in dem die Verantwortung für Bildungspolitik und Kultur bei den einzelnen Bundesländern liegt. Diese föderale Struktur spiegelt sich auch im Musikschulwesen wider: Anstelle eines einheitlichen Systems existiert eine große Vielfalt an Trägerstrukturen, Finanzierungsmodellen und organisatorischen Rahmenbedingungen. Musikschulen können kommunal oder privat getragen werden, daneben gibt es zahlreiche freie Instrumentalpädagogen, die musikalische Bildungsangebote bereitstellen.

Trotz dieser Vielfalt kommt den öffentlichen, kommunal getragenen Musikschulen eine besondere Rolle zu, da sie in der Regel eine institutionelle Verankerung innerhalb der kommunalen Bildungslandschaft besitzen und durch die Mitgliedschaft im Verband deutscher Musikschulen (VdM) an einheitliche Qualitätsstandards gebunden sind. Diese Musikschulen verstehen sich als öffentliche Bildungseinrichtungen mit einem gesellschaftlichen Auftrag: Sie sollen allen Bevölkerungsschichten den Zugang zu musikalischer Bildung ermöglichen, unabhängig von sozialem Hintergrund oder individuellen Voraussetzungen.¹⁷⁵

Für die vorliegende Arbeit liegt der Fokus auf den Einrichtungen, die dem VdM angehören. Durch ihre Mitgliedschaft verpflichten sie sich zur Einhaltung bestimmter Struktur- und Qualitätsmerkmale, wodurch sie sich von anderen Anbietern abgrenzen und ein besserer Vergleich möglich ist.

1.4.1.1 Der Verband deutscher Musikschulen

Der VdM wurde im Jahr 1952 gegründet, als sich zunächst zwölf Musikschulen zusammenschlossen, jedoch damals unter dem Namen „Neue Musikschulen“. Bereits wenige Jahre später wurden die ersten Richtlinien für Mitgliedsschulen verabschiedet (1957), die den Bildungs- und Kulturauftrag der Musikschulen definierten. Ab 1959 folgte die Entwicklung eines einheitlichen Lehrplans für die unterrichteten Fächer.

1966 wurde der Verband in „Verband deutscher Musikschulen e.V.“ umbenannt und seine Strukturen und das Unterrichtsangebot erweitert. In den folgenden Jahren wuchs der Verband stetig, besonders durch die Integration vieler Musikschulen aus den neuen Bundesländern nach 1990. Bis heute prägen regelmäßige Musikschulkongresse, Erklärungen und Positionspapiere die Biografie des VdM. Sie dienen dazu, aktuelle gesellschaftliche, bildungspolitische und kulturpädagogische Entwicklungen aufzugreifen und die Arbeit der Musikschulen kontinuierlich weiterzuentwickeln.¹⁷⁶

Heute gehören dem VdM 928 Mitgliedsschulen an, die den größten Teil der öffentlichen Musikschulen in Deutschland repräsentieren. Mit rund 1,53 Millionen SchülerInnen und mehr als 36000 Lehrkräften stellen sie ein großes Netzwerk institutionalisierter Bildung dar. Jährlich finden an den Musikschulen

¹⁷⁴ Statistisches Bundesamt

¹⁷⁵ vgl. Verband deutscher Musikschulen (b)

¹⁷⁶ vgl. Verband deutscher Musikschulen (c)

über 58000 Veranstaltungen statt, an denen mehr als eine Million Mitwirkende beteiligt sind und die ein Publikum von fast neun Millionen Menschen erreichen.

Ein wichtiger Bereich ist die Vernetzung im kommunalen und kulturellen Umfeld: 13494 Kooperationen mit Schulen, Kitas, Vereinen und anderen Partnern zeigen die Verankerung der Musikschulen im lokalen Bildungs- und Kulturleben. Auch die Mitwirkung von Eltern- und Fördervereinen ist beachtlich: 243 Elternvertretungen, 585 Fördervereine und 81 Stiftungen unterstützen die Arbeit der Musikschulen organisatorisch und finanziell. Der Gesamtetat der Musikschulen beläuft sich auf 1,2 Milliarden Euro.¹⁷⁷

Das Fundament für die Arbeit der Musikschulen bietet das Leitbild des VdM. Es definiert die normativen Grundsätze, an denen sich die Mitgliedsschulen orientieren. Dazu zählen die Sicherstellung der musikalischen Bildung für alle Altersgruppen, die Förderung von individueller Begabung ebenso wie von gemeinschaftlichem Musizieren sowie die Verankerung von Musikschulen als Orte kultureller Teilhabe. Zentrale Werte sind wie Offenheit, Inklusion, Qualität, Nachhaltigkeit und lebenslanges Lernen.¹⁷⁸

Mit dem 2023 verabschiedeten Strukturplan hat der VdM ein verbindliches Konzept für den Ausbau und Aufgaben öffentlicher Musikschulen vorgelegt. Dieser legt die Merkmale fest, die Mitgliedsschulen im VdM bundesweit auszeichnen und die als Qualitätsstandards gelten. Sie sind kommunal verantwortete Bildungseinrichtungen, die Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen den Zugang zu musikalischer Bildung eröffnen. Dabei übernehmen sie eine wichtige gesellschaftliche Funktion, da sie Orte des Musizierens, der Musikpädagogik und des kulturellen Begegnens schaffen. Durch ihre Offenheit richten sie sich an Menschen aller Generationen, sozialer Hintergründe und kultureller Herkunft und tragen so zur kulturellen Teilhabe und Vielfalt bei.¹⁷⁹

Träger einer Musikschule können Gemeinden, Städte, Landkreise oder Zweckverbände sein, ebenso wie rechtlich eigenständige Organisationsformen (z.B. gGmbHs, Stiftungen des privaten Rechts).

Die Kernaufgaben öffentlicher Musikschulen bestehen in der musikalischen Grundbildung, der Breitenförderung, der Begabtenfindung und -förderung sowie der Vorbereitung auf ein Musikstudium. Besonders hervorgehoben wird die Bedeutung des gemeinsamen Musizierens in Ensembles und Projekten, das von Beginn an ein wesentlicher Bestandteil der Ausbildung ist. Darüber hinaus werden Musikschulen als Kompetenzzentren in der kommunalen Bildungslandschaft verstanden. Sie arbeiten eng mit Kindertagesstätten, Schulen, Vereinen und weiteren kulturellen Einrichtungen zusammen. Auf diese Weise werden Brücken zu anderen Lernorten geschlagen, die Gemeinschaftsbildung gestärkt und das lokale kulturelle Leben bereichert. Auch Themen wie Inklusion, Barrierefreiheit und digitale Bildung sind im Strukturplan des VdM verankert.¹⁸⁰

¹⁷⁷ vgl. Verband deutscher Musikschulen (d)

¹⁷⁸ vgl. Verband deutscher Musikschulen 2015 (f)

¹⁷⁹ vgl. Verband deutscher Musikschulen (e)

¹⁸⁰ vgl. Verband deutscher Musikschulen (e)

Der Unterricht an öffentlichen Musikschulen folgt einem Stufenmodell, das von der Elementarstufe über Unter-, Mittel- und Oberstufe bis hin zur Studienvorbereitung reicht. Neben Instrumental- und Vokalfächern umfasst er Ensemblearbeit, Ergänzungsfächer und vielfältige Kooperationsprojekte.¹⁸¹

Ein Merkmal des deutschen Musikschulsystems ist, dass der Unterricht nicht an ein verpflichtendes Prüfungssystem gebunden ist. Zwar existieren bundesweite Rahmenlehrpläne, die Ziele und Lernziele und Kompetenzstufen beschreiben, doch bleibt die konkrete Ausgestaltung flexibel und wird von Lehrkräften in Abstimmung mit den individuellen Lernfortschritten der SchülerInnen umgesetzt. Prüfungen können fakultativ im Rahmen von Vorspielen oder (musikschulübergreifenden) Wettbewerben stattfinden, sind jedoch nicht verpflichtend.

1.4.1.1.1 Qualitätsmanagement an deutschen Musikschulen

Ein Instrument für Qualitätsmanagement im VdM ist das Qualitätssystem Musikschule (QsM#2). Es wurde auf Grundlage des Common Assessment Framework (CAF) entwickelt, welches bereits in Kapitel 1.3.2.1. beschrieben wurde. Während das CAF generisch für öffentliche Einrichtungen formuliert ist, wurde QsM#2 speziell auf die Bedürfnisse öffentlicher Musikschulen zugeschnitten und versteht und versteht sich als „Kompass“ zur Weiterentwicklung dieser Einrichtungen.

Das System gliedert sich in neun Themenfelder, die sowohl die Rahmenbedingungen („Befähiger“) als auch die Ergebnisse der Arbeit einer Musikschule abbilden. Dazu gehören:

1. Führung

Beschreibt, wie die Leitung einer Musikschule Orientierung gibt, Werte vermittelt und die organisatorische Entwicklung in Abstimmung mit pädagogischen und kulturellen Zielsetzungen gestaltet.

2. Strategie und Planung

Bezieht sich auf die systematische und längerfristige Ausrichtung der Schule: Welche Ziele sollen erreicht werden und wie werden sie umgesetzt?

3. MitarbeiterInnen

Umfasst die Förderung, Betreuung und Weiterentwicklung der Lehrkräfte, einschließlich ihrer Einbindung in Entscheidungsprozesse.

4. Partnerschaften und Ressourcen

Bezieht sich auf die Zusammenarbeit mit Kommunen, Schulen, Vereinen und weiteren Partnern sowie auf den effizienten Einsatz von finanziellen, räumlichen und materiellen Ressourcen.

¹⁸¹ vgl. Verband deutscher Musikschulen (e)

5. Prozesse

Beschreibt die Gestaltung der Kernprozesse wie Unterricht, Ensemblearbeit oder Veranstaltungen, aber auch Verwaltungsabläufe und Marketing.

6. Adressatenbezogene Ergebnisse

Erfasst die Wirkung der Musikschulen auf ihre „Kundschaft“, also SchülerInnen und Eltern. Es geht um Zufriedenheit, Teilhabe und Erwartungen.

7. Mitarbeiterbezogene Ergebnisse

Betrachten die Zufriedenheit, Motivation und das Engagement der LehrerInnen als wichtige Qualitätsindikatoren.

8. Gesellschaftsbezogene Ergebnisse

Hebt hervor, welche Rolle die Musikschule in der Gesellschaft einnimmt, z.B. durch kulturelle Teilhabe, Inklusion und soziale Vernetzung.

9. Wichtigste Leistungsergebnisse

Bündelt schließlich die zentralen künstlerischen, pädagogischen und organisatorischen Ergebnisse, die die Leistungsfähigkeit der Musikschule insgesamt sichtbar machen.¹⁸²

Ausschlaggebend ist der Gedanke der Selbstbewertung. Musikschulen analysieren ihre Strukturen und Ergebnisse regelmäßig anhand dieser Kriterien, um Stärken und Schwächen zu identifizieren und konkrete Verbesserungsmaßnahmen einzuleiten. Weiterer Bestandteil des Systems ist die Zertifizierung. Nach Abschluss des Einführungsprozesses erhalten Musikschulen eine Urkunde und eine QaM#2-Plakette. Mitglieder der Steuerungsgruppen werden zudem mit Teilnahme- Zertifikaten ausgezeichnet.

Ein besonderes Potential von QsM#2 liegt darin, dass es nicht nur Strukturen und Ergebnisse misst, sondern die Lehrkräfte selbst als zentrale Ressource betrachtet. Indem Aspekte wie Mitarbeiterzufriedenheit, Motivation und Partizipation ausdrücklich als Qualitätsindikatoren definiert werden, entsteht eine Verbindung zwischen organisationaler Qualität und den Arbeitsbedingungen der PädagogInnen. Für die vorliegende Fragestellung ist dieser Aspekt wichtig: Die systematische Einbindung der Lehrkräfte in Entwicklungsprozesse kann nicht nur die institutionelle Leistungsfähigkeit sichern, sondern auch die individuelle Motivation stärken und langfristig zu einer höheren Arbeits- und Berufszufriedenheit beitragen.

¹⁸² vgl. Verband deutscher Musikschulen (g)

1.4.1.2 Gebührenstruktur und Vergütung

Elternbeiträge als Teilfinanzierung

Öffentliche Musikschulen in Deutschland decken ihre Kosten nicht allein über kommunale Zuschüsse; ein wesentlicher Teil stammt aus Elternbeiträgen. Diese Beiträge variieren je nach Kommune, Unterrichtsform und Fachbereich.

Vergütung der Lehrkräfte

Lehrkräfte an öffentlichen Musikschulen sind in der Regel tarifgebunden und werden nach dem Tarifvertrage für den öffentlichen Dienst (TVöD) vergütet. In der Praxis bedeutet dies für fachlich qualifizierte Musikschulkräfte meist eine Eingruppierung zwischen Entgeltgruppe 9a und 11 TVöD. Dies entspricht einem Anfangsbruttogehalt zwischen 3559€ und 4153€ und einem Endgehalt zwischen 4844€ und 6154€. ¹⁸³

1.4.2 Das luxemburgische Musikschulsystem

Das Großherzogtum Luxemburg zählt 670000 EinwohnerInnen¹⁸⁴ und verfügt über ein zentralisiertes Musikschulsystem, welches vom Bildungsministerium (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse) untersteht. Die Koordination, Kontrolle und Aufsicht der musikalischen Ausbildung obliegen dem Regierungskommissar und einem beigeordneten Regierungskommissar für Musikausbildung. Darüber hinaus existiert eine Programmkommission, welche sich aus VertreterInnen der Konservatorien, Musikschulen und Lehrerverbände sowie Gemeinden zusammensetzt. Ihre Aufgabe ist die Erarbeitung von Lehrplänen, Anforderungsniveaus, Dauer der Unterrichtsangebote sowie Vorschläge der Prüfungsprogramme. ¹⁸⁵

Aktuell sind an luxemburgischen Musikschulen in Luxemburg rund 22000 SchülerInnen eingeschrieben, die von etwa 860 Lehrkräften betreut werden. In Luxemburg gibt es für die musikalische Ausbildung drei Konservatorien, 15 Musikschulen, die der UGDA angehören und 13 Musikschulen. Da alle Musikschulen demselben Ministerium angehören und die Bedingungen identisch sind, werde ich in dieser Arbeit nicht auf die Unterschiede eingehen.

Das Kursangebot gliedert sich in die drei Hauptbereiche Musik, Sprachgestaltung und Tanz. Im musikalischen Bereich reicht es von der elementaren Musikpädagogik über Instrumental- und Vokalausbildung bis hin zur Musiktheorie, Komposition, Jazz, Improvisation und der Leitung von Chören und Orchestern. Die Abteilung Sprachgestaltung bietet u.a. Theater- und Diktionstraining in mehreren Sprachen (Deutsch, Luxemburgisch, Französisch) an, während die Abteilung Tanz ein

¹⁸³ vgl. KommunalForum 2025

¹⁸⁴ Die Regierung des Grossherzogtums Luxemburg

¹⁸⁵ vgl. Site du ministère de L'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse

differenziertes Programm in klassischem, modernem und Jazz-Tanz vorsieht. Auch für Erwachsene werden in allen drei Bereichen Weiterbildungs- und Spezialisierungskurse angeboten.¹⁸⁶

Die musikalische Laufbahn ist in verschiedene Zyklen gegliedert. Bereits mit vier bis fünf Jahren beginnt die musikalische und tänzerische Früherziehung, in der Kinder spielorientiert an Musik und Bewegung herangeführt werden (*Éveil Musicale*). Darauf folgt die *division inférieure*, die in zwei Zyklen gegliedert ist. Jeder Zyklus dauert in der Regel vier Jahre und schließt mit einem Diplom ab (*Diplome du 1er* bzw. *du 2ème cycle*). Darauf folgt die *division moyenne*, ebenfalls mit insgesamt vier Jahren. Alternativ können besonders begabte SchülerInnen, die *division moyenne spécialisée* absolvieren. In diesem Zweig können SchülerInnen ein „*Diplome du 1er prix*“ erreichen. Die höchste Stufe ist die *division supérieure*, die mit einem „*Diplome supérieur*“ abschließt. Dieses Diplom bescheinigt eine umfassende künstlerische Ausbildung und bereitet auf ein mögliches Hochschulstudium vor.¹⁸⁷

Wichtig ist, dass jeder Abschnitt mit einem verpflichtenden Prüfungsabschluss verbunden ist. Die „großen Prüfungen“, die jeweils zum Ende einer Division abgenommen werden, werden vom Ministerium vorgegeben und an allen Musikschulen identisch abgenommen. Sie bestehen aus einer technischen Prüfung in der Mitte des Schuljahres, zu der Tonleitern und Etüden präsentiert werden, die vorher festgelegt werden. Zum Ende des Schuljahres findet eine öffentliche Prüfung statt. Hier werden sowohl selbst gewählte Stücke präsentiert als auch Stücke, die sechs Unterrichtsstunden vorher für alle Prüflinge veröffentlicht wurden.¹⁸⁸ Die Prüfungen werden von einer externen Jury abgenommen, meist bestehend aus Professoren der Konservatorien. Darüber hinaus haben jede Musikschule und jedes Konservatorium eigene Regularien für die „Zwischenprüfungen“, die in den Jahren ohne Examen durch das Ministerium durchgeführt werden.

Außerdem ist die Teilnahme am Instrumentalunterricht an die Teilnahme an Theorieunterricht und das Bestehen der Theorieprüfungen gekoppelt.

1.4.2.1 Gebührenstruktur und Vergütung

Elternbeiträge

Die musikalische Ausbildung in Luxemburg ist grundsätzlich kostenfrei. Seit dem Schuljahr 2022/23 fallen für Kinder und Jugendliche bis zum 18. Lebensjahr in der Regel keine Gebühren für die Kurse der musikalischen Grundausbildung an.

¹⁸⁶ vgl. Site du Ministère de L'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse

¹⁸⁷ vgl. Ministère de l'Éducation nationale de l'Enfance et de la Jeunesse (a)

¹⁸⁸ vgl. Ministère de l'Éducation nationale de l'Enfance et de la Jeunesse (b)

Vergütung der Lehrkräfte

Musikschullehrkräfte werden in Luxemburg nach den Tarifen des öffentlichen Dienstes bezahlt und sind in der Entgeltgruppe A2 und den Graden 10 bis 13 eingestuft.¹⁸⁹ Daraus ergibt sich eine Bruttovergütung von circa 6129€ am Berufsbeginn bis zu 10829€ als Höchstgehalt.

1.4.3 Vergleich des luxemburgischen und deutschen Musikschulsystems

Ein erster Vergleich zwischen den beiden Systemen verdeutlicht einige Unterschiede. Während in Deutschland der Besuch einer Musikschule nicht an verpflichtende Prüfungen gebunden ist und Lernfortschritte meist über Vorspiele oder Wettbewerbe sichtbar werden, sieht das luxemburgische System ein staatlich verankertes Prüfungssystem vor, welches in mehreren Zyklen organisiert ist und mit verbindlichen Diplomen abschließt. Auch in der Finanzierung zeigen sich deutliche Differenzen: In Deutschland tragen Elternbeiträge einen wesentlichen Teil der Kosten, in Luxemburg ist die musikalische Ausbildung weitgehend kostenfrei.

Hinsichtlich der Vergütung von Lehrkräften orientieren sich beide Systeme am öffentlichen Dienst, jedoch mit unterschiedlicher Höhe der Bezahlung. In Luxemburg fällt diese deutlich höher aus, wobei hier nicht außer Acht gelassen werden darf, dass auch die Lebenshaltungskosten in Luxemburg weitaus höher sind.¹⁹⁰

Ein weiterer Unterschied liegt in der institutionellen Verankerung. In Deutschland existiert mit dem VdM ein Zusammenschluss, der mit seinem Leitbild, dem Strukturplan und einem Managementsystem verbindliche Standards für die Mitgliedsschulen vorgibt. In Luxemburg ist das Musikschulwesen direkt dem Bildungsministerium unterstellt und wird über einen Regierungskommissar und eine Programmkommission koordiniert. Insgesamt kann man feststellen, dass das deutsche System stärker von Vielfalt und Selbstorganisation geprägt ist, während Luxemburg auf eine einheitliche, staatlich regulierte Struktur setzt.

¹⁸⁹ vgl. Le gouvernement du grand- duché de Luxembourg Art. 101 (5)

¹⁹⁰ vgl. Länderdaten

1.5 Zwischenfazit

Die theoretischen Hintergründe haben gezeigt, dass Motivation von Lehrpersonen ein vielschichtiges Konstrukt ist, welches sowohl individuelle Faktoren als auch institutionelle Rahmenbedingungen umfasst. Unterschiedliche Modelle liefern verschiedene Perspektiven: Maslows Bedürfnishierarchie verdeutlicht die grundlegende Bedeutung von physiologischen, sozialen und selbstverwirklichenden Bedürfnissen für Zufriedenheit und Motivation, Leistungsmotivationstheorien stellen die Rolle von Zielorientierung, Erfolgsstreben und Attributionen heraus. Flow- Theorien beschreiben Bedingungen für optimale Lernerfahrungen. Ergänzt wird dies durch Theorien der Arbeits- und Berufszufriedenheit, die den Abgleich zwischen Erwartungen und Erfahrungen betonen, sowie durch Ansätze zum Selbstbild, die zeigen, wie Überzeugungen über die eigene Lern- und Entwicklungsmöglichkeit die Motivation fördern oder hemmen können.

Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass die verschiedenen Modelle inhaltlich oft auf ähnliche Kernpunkte aufweisen. So lassen sich beispielsweise Elemente der Flow-Theorie – etwa das Zusammenspiel von Herausforderung und Kompetenz – oder auch Ansätze der Arbeits- und Berufszufriedenheit – etwa die Bedeutung von Autonomie und sozialer Eingebundenheit – in den Grundannahmen der Selbstbestimmungstheorie wiederfinden. Diese Schnittmengen machen deutlich, dass die Selbstbestimmungstheorie nicht nur ein eigenständiges Modell darstellt, sondern zugleich eine integrative Perspektive eröffnet, die Elemente der anderen Theorie systematisch miteinander verbindet.

Im Zentrum der Selbstbestimmungstheorien stehen die drei psychologischen Grundbedürfnisse Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit. Während die anderen Modelle einzelne Facetten hervorheben, wie die Hierarchie der Bedürfnisse, die Dynamik von Flow oder die Bedingungen für Leistungsmotivation, integriert die Selbstbestimmungstheorie diese Dimensionen. Damit erlaubt sie eine differenzierte Analyse der motivationalen Prozesse von Lehrpersonen: Sie macht deutlich, dass langfristige Motivation nicht allein durch äußere Anreize entsteht, sondern vor allem dann, wenn die psychologischen Grundbedürfnisse dauerhaft erfüllt sind.

Vor diesem Hintergrund konzentriert sich diese Arbeit im folgenden Teil auf die Selbstbestimmungstheorie. Sie bietet den am besten geeigneten Bezugsrahmen, um individuelle Erfahrungen von Lehrkräften mit institutionellen Rahmenbedingungen in Beziehung zu setzen und zu verstehen, an welchen Punkten Motivation gestärkt oder geschwächt wird.

2 Interviewstudie

2.1 Forschungsdesign und Datenerhebung

Die vorliegende Arbeit stützt sich auf eine qualitative Forschungsperspektive, da die Forschungsfragen auf subjektive Erfahrungen und Deutungen der Interviewten abzielen. Während quantitative Ansätze in erster Linie mit numerischen Daten, statistischen Auswertungen und Messungen arbeiten, richtet sich die qualitative Forschung auf das Verstehen und Interpretieren sozialer Phänomene. Qualitative Daten umfassen nicht nur Texte, sondern ebenso Interviews, Bilder oder Aufzeichnungen, welche inhaltlich gedeutet werden.¹⁹¹ Die qualitative Inhaltsanalyse ist besonders geeignet, wenn es darum geht, komplexe und subjektive Sichtweisen systematisch zu erfassen und zu strukturieren.

Für die Datenerhebung wurden leitfadengestützte Interviews mit Instrumentallehrkräften für Violine aus Deutschland und Luxemburg geführt, die sich an unterschiedlichen Punkten ihres Berufslebens befinden, sowie mit Leitenden aus Deutschland und Luxemburg. Die qualitative Inhaltsanalyse ermöglicht es, die dabei gewonnenen Interviewmanuskripte systematisch auszuwerten und die individuellen Perspektiven der Befragten sichtbar zu machen. Gerade weil es in dieser Untersuchung nicht um objektiv messbare Größen, sondern um persönliche Erfahrungen um Beruf, um Deutungen von Rahmenbedingungen sowie um subjektiv empfundene Motivationsfaktoren geht, bietet sich diese Methode besonders an. Die Interviews wurden aufgezeichnet, transkribiert und anonymisiert, sodass sie als Grundlage für weitere Auswertung herangezogen werden konnten.

2.2 Auswertungsmethode

Für die Auswertung der Interviews wird ein deduktiv-induktives Vorgehen gewählt. Deduktiv bedeutet, dass bereits vor der Analyse zentrale Kategorien aus der theoretischen Auseinandersetzung entwickelt wurden und als Struktur für die Kodierung dienen. Induktiv ergänzt werden diese Kategorien durch neue Aspekte, die sich im Verlauf der Analyse unmittelbar aus dem Material ergeben. Dieses Vorgehen gewährleistet einerseits eine systematische Anbindung der Analyse an den theoretischen Bezugsrahmen und die Forschungsfragen. Andererseits ermöglicht es, individuelle Erfahrungen, unvorhergesehene Aspekte und Besonderheiten der Interviews in das Kategoriensystem zu integrieren.

2.3 Kriterien zur Auswahl der Interviewten

Für die Datenerhebung wurden insgesamt sechs Instrumentalpersonen für Violine ausgewählt, je drei aus Deutschland und drei aus Luxemburg. Die Auswahl erfolgte gezielt so, dass für die Forschungsfragen relevante Vergleichsdimensionen berücksichtigt werden konnten. Zum einen soll durch die Gegenüberstellung von Lehrpersonen aus Deutschland und Luxemburg die Möglichkeit

¹⁹¹ vgl. Kuckartz, Rädiker 2024, S. 15f

eröffnet werden, länderspezifische Unterschiede und Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Motivation sichtbar zu machen. Zum anderen wurde innerhalb beider Länder darauf geachtet, Lehrkräfte aus unterschiedlichen Phasen ihres Berufslebens einzubeziehen. Befragt wurden jeweils eine Person am Beginn der Berufstätigkeit, eine Person in der Mitte des Berufslebens sowie eine Person, die sich kurz vor dem Berufsende befindet.

Alle Lehrpersonen sind an öffentlichen Musikschulen tätig. In Deutschland handelt es sich um Musikschulen, die dem VdM angehören, in Luxemburg um staatliche Musikschulen. Damit ist sichergestellt, dass die Befragten unter vergleichbaren institutionellen Rahmenbedingungen arbeiten und Unterschiede in erster Linie auf nationale Gegebenheiten zurückgeführt werden können.

Ergänzend wurden zwei Musikschulleitungen in die Untersuchung mit einbezogen – je eine aus Deutschland und Luxemburg. Die Auswahl orientierte sich dabei an der Vergleichbarkeit der Institutionen: Beide Schulen ähneln sich hinsichtlich der Größe, gemessen sowohl an der Zahl der eingeschriebenen SchülerInnen als auch an der Zahl der beschäftigten Lehrkräfte. Die befragten Lehrkräfte des jeweiligen Landes sind nicht zwangsläufig Angestellte an den Musikschulen, deren Leitungen befragt wurden. Die Auswahl der Lehrkräfte erfolgte ausschließlich im Fach Violine, da die Arbeit die Motivation von Lehrkräften dieses Fachs untersucht und um eine bessere Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Bei den Schulleitungen war eine solche fachliche Eingrenzung nicht möglich; ihre Aussagen beziehen sich daher auf die Motivation der gesamten Lehrerschaft ihrer Musikschule.

2.4 Durchführung der Interviews und Transkription

Die Interviews wurden alle im persönlichen Gespräch geführt, also nicht telefonisch oder digital, sondern im direkten Kontakt zwischen Interviewerin und Befragten. Diese Form wurde gewählt, um eine vertrauliche Gesprächsatmosphäre zu schaffen und spontane Rückfragen oder Nachhaken zu ermöglichen. Die Erhebung fand im Zeitraum vom 16. Juli bis zum 21. August 2025 statt.

Ursprünglich war eine Dauer von 20 Minuten pro Interview vorgesehen. Im Gesprächsverlauf zeigte sich jedoch, dass die Interviewten deutlich mehr zu berichten hatten, sodass alle Interviews länger ausfielen. Die kürzeste Aufnahme dauerte 28 Minuten, die längste 52 Minuten.

Die Aufzeichnungen erfolgten mit einer Sprachmemo-App des iPhones. Im Anschluss wurden die Audiodateien mithilfe der Transkriptionsfunktion von Microsoft Word verschriftlicht und anschließend händisch überprüft und überarbeitet. Dabei wurde sich an den Transkriptionsregeln von Udo Kuckartz und Stefan Rädiker orientiert, mit kleinen Veränderungen:¹⁹²

¹⁹² vgl. Kuckartz, Rädiker 2024, S. 200

Sprechbeiträge:

1. Jeder Sprechbeitrag wird als eigener Absatz transkribiert. Zwischen zwei Sprechbeiträgen wird ein Absatz eingefügt, um die Lesbarkeit zu erhöhen.
2. Sprechbeiträge der interviewenden Person werden durch das Kürzel „I“ gekennzeichnet; die der befragten Personen durch Kürzel, die in Kapitel 2.7. eingeführt werden.

Inhalt und Grammatik

3. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich und zusammenfassend. Sprache und Interpunktion werden leicht geglättet, d.h. an das Schriftdeutsch angenähert
4. Die Wortstellung, bestimmte und unbestimmte Artikel etc. werden auch dann beibehalten, wenn sie grammatikalisch falsch sind. Auch Wortwiederholungen werden transkribiert.
5. Dialekte werden möglichst genau in Hochdeutsch übersetzt, damit die Texte gut durchsucht werden können.
6. Nicht eindeutig identifizierbare Wörter werden in Klammern mit Fragezeichen gesetzt. Unverständliche Wörter und Passagen werden durch „(unv.)“ kenntlich gemacht.
7. Namen sowie Orte werden nicht transkribiert.
8. Teilabschnitte der Interviews, die in keinem Zusammenhang mit dem Thema dieser Arbeit haben und Rückschlüsse auf die interviewte Person zulassen, werden nicht transkribiert, jedoch in der Transkription kenntlich gemacht.

Bestätigungen und Einwürfe

9. Zustimmende Lautäußerungen der interviewenden Person („mhm“, „aha“ etc.) werden nur transkribiert, wenn sie den Redefluss der sprechenden Person deutlich unterbrechen.
10. Kurze Einwürfe anderer Personen werden nicht transkribiert.

Pausen, Betonungen, Lautäußerungen

11. Pausen werden nicht gekennzeichnet.
12. Besonders betonte Stellen werden nicht gekennzeichnet.
13. Lautäußerungen werden nicht gekennzeichnet.

Zeitmarken

10. Es werden keine Zeitmarken eingefügt.

Gelegentlich kam es zu kurzen Unterbrechungen der Gespräche, etwa durch anwesende Kinder. Diese hatten jedoch keinen Einfluss auf die inhaltliche Substanz des Interviews. Teilweise wurde die Aufnahme dann unterbrochen und dann wieder fortgesetzt.

Vor Beginn der Interviews unterzeichneten alle Teilnehmenden einen Datenschutz- und Einverständnisbogen, in dem sie über Zweck, Ablauf und Anonymisierung informiert wurden. Das entsprechende Formular ist in Anhang 6.3 dokumentiert.

2.5 Auswertungsprozess

Die Auswertung der Interviews erfolgte nach den Schritten der qualitativen Inhaltsanalyse, wie Kuckartz, Dräsing, Stefer und Rädiker sie beschreiben:¹⁹³

1. Initiierendes Lesen

Alle Transkripte wurden vollständig gelesen, um einen ersten Gesamteindruck zu gewinnen und erste thematische Markierungen vorzunehmen.

2. Entwicklung des Kategoriensystems

Auf Grundlage der theoretischen Bezugsrahmen wurden Hauptkategorien gebildet, die den zentralen Forschungsinteressen entsprechen.

3. Kodierung des Materials

Die Interviews wurden mit Hilfe der Software MAXQDA codiert. Jede relevante Textstelle wurde einer oder mehr Kategorien zugeordnet.

4. Revision und Ergänzung

Während der Kodierung wurden neue, aus dem Material hervorgehende Aspekte als induktive Kategorien ergänzt.

5. Zusammenfassung und Vergleich

Die codierten Daten wurden innerhalb der Kategorien systematisch zusammengefasst. Dies ermöglichte sowohl den Vergleich zwischen den Befragten als auch die Analyse von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Deutschland und Luxemburg sowie zwischen verschiedenen Phasen der Berufslaufbahn.

Der Einsatz von MAXQDA unterstützte diesen Prozess, indem die Software eine strukturierte Verwaltung der Transkripte und eine transparente Kodierung ermöglichte. Dabei ist hervorzuheben, dass die Software lediglich als Werkzeug diente; die interpretativen Entscheidungen über die Zuordnung der Textstellen zu den Kategorien wurden von der Verfasserin selbst getroffen.

¹⁹³ vgl. Kuckartz et al. 2007. S. 113f

2.6 Gütekriterien

Für die qualitative Forschung nennen Kuckartz und Rädiker insbesondere Glaubwürdigkeit, Zuverlässigkeit, Bestätigbarkeit und Übertragbarkeit als Gütekriterien.¹⁹⁴

In der vorliegenden Arbeit wird Glaubwürdigkeit dadurch angestrebt, dass Interviewaussagen durch Zitate belegt und die Analyseschritte transparent dokumentiert werden. Zuverlässigkeit wurde durch das regelgeleitete Vorgehen nach Kuckartz und die Verwendung von MAXQDA gesichert. Die Bestätigbarkeit zeigt sich in der engen Anbindung der Kategorien an das Datenmaterial. Schließlich wird durch die Auswahl von Lehrkräften aus zwei Ländern, in unterschiedlichen Berufsphasen sowie durch die Einbeziehung von Musikschulleitungen eine gewisse Übertragbarkeit ermöglicht, ohne jedoch eine statistische Verallgemeinerung zu beanspruchen.

2.7 Basisdaten der Interviewten

Person Luxemburg Anfang der Berufslaufbahn (BLA)

Alter: 27

Berufserfahrung: Zwei Jahre

Aktueller Stellenumfang: 15 Stunden, davon sechs für Violine und neun für EMP

Land: Luxemburg

Person Luxemburg Mitte der Berufslaufbahn (BLM)

Alter: 41

Berufserfahrung: 15 Jahre

Aktueller Stellenumfang: 16 $\frac{3}{4}$ Stunden

Land: Luxemburg

Person 3 Luxemburg Ende der Berufslaufbahn (BLE)

Alter: 56

Berufserfahrung: 28 Jahre

Aktueller Stellenumfang: 14,5 Stunden

Land: Luxemburg

¹⁹⁴ vgl. Kuckartz, Rädiker 2024, S. 234

Person Deutschland Anfang der Berufslaufbahn (BDA)

Alter: 27

Berufserfahrung: Zwei Jahre

Aktueller Stellenumfang: 40%

Land: Deutschland

Person 5 Deutschland Mitte der Berufslaufbahn (BDM)

Alter: 46

Berufserfahrung: 22 Jahre

Aktueller Stellenumfang: 75%, darin enthalten ist die Arbeit in der Projektkoordination

Land: Deutschland

Person 6 Deutschland Ende der Berufslaufbahn (BDE)

Alter: 61

Berufserfahrung: 38 Jahre

Aktueller Stellenumfang: 30 Stunden (Unterrichtsstunden)

Land: Deutschland

Leitung Luxemburg (BLL)

Alter: 48

Leitung: Seit 2017 Direktor, davor Stellvertreter und seit 1999 als Lehrer in der Musikschule tätig.

Träger der Musikschule: Gemeinde

Angestellte Lehrkräfte: 66

SchülerInnen: 1550

Außenstellen: Vier Partnergemeinden

Leitung Deutschland (BLD)

Alter: 55

Leitung: Leitung seit 1995, seit 1994 als Lehrerin Tätig

Träger der Musikschule: Träger ist die Stadt, Musikschule ist eine gGmbH

Angestellte Lehrkräfte: 62

SchülerInnen: 2800

Außenstellen: Nein, nur Kooperationen mit zwei Schulen

2.8 Interviewleitfaden

Die leitfadengestützten Interviews wurden anhand eines halbstrukturierten Leitfadens durchgeführt, der sich an den Forschungsfragen und am theoretischen Bezugsrahmen orientierte. Grundlage für die Entwicklung des Leitfadens bildete insbesondere das Konzept der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan, die mit den drei psychologischen Grundbedürfnissen. Ergänzend wurden weitere theoretische Überlegungen zu Motivation und Arbeitszufriedenheit einbezogen. Der Leitfaden war so konzipiert, dass er einerseits die Vergleichbarkeit der Interviews ermöglicht, andererseits aber auch genügend Offenheit ließ, damit die Befragten individuelle Schwerpunkte setzen konnten. Entsprechend gliederte er sich in verschiedene Themenbereiche: Fragen zur Berufsmotivation, zu Gestaltungsspielräumen, zum Kompetenzerleben, zu Arbeitsbedingungen, zu sozialer Eingebundenheit, zu Selbstbild und Reflexion sowie zu langfristiger Motivation standen wurden besprochen.

Für die Schulleitungen enthielt der Leitfaden Fragen, die sich auf die Motivation der gesamten Lehrerschaft bezogen. Im Mittelpunkt standen dabei Motivationsgründe der Lehrkräfte, Aspekte der Personalentwicklung, Gestaltungsspielräume im Unterricht und in Projekten sowie Rahmenbedingungen in beiden Ländern, wie etwa Unterschiede im Examenswesen. Abschließend wurden die Leitungen nach einem Ausblick gefragt, insbesondere zu Potenzialen zur langfristigen Sicherung und Förderung der Motivation an ihren Musikschulen.

Die vollständigen Interviewleitfäden sind in Anhang 6.2 dokumentiert.

2.9 Reflexion der Forscherrolle und Limitationen

2.9.1 Rolle der Forscherin

Meine Rolle als Forscherin ist in dieser Untersuchung relevant, da ich selbst als Geigenlehrerin tätig bin und damit Teil des Feldes bin, welches hier untersucht wird. Diese Nähe brachte sowohl Vorteile als auch einige Herausforderungen mit sich. Ein Vorteil bestand darin, dass der Zugang zu den InterviewpartnerInnen erleichtert wurde und schnell eine vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre entstehen konnte. Die Interviewten mussten mir ihre berufliche Realität nicht grundlegend erklären, da mir institutionelle Abläufe und fachspezifische Angelegenheiten vertraut sind.

Gleichzeitig war mir bewusst, dass diese Nähe auch zu möglichen Verzerrungen führen könnte. Ein Teil der befragten Lehrkräfte und Leitungen ist mir persönlich bekannt, einzelne sind KollegInnen oder auch privat mit mir befreundet beziehungsweise verwandt. Daraus ergibt sich die Möglichkeit, dass sowohl die Art der Fragestellung als auch die Antworten der Befragten durch die persönliche Beziehung beeinflusst wurden. Um dieser Gefahr zu begegnen, habe ich während der Interviews darauf geachtet,

die Fragen möglichst neutral und offen zu formulieren sowie den Befragten Raum für eigene Schwerpunktsetzungen zu lassen.

2.9.2 Limitationen der Untersuchung

Wie jede Untersuchung ist auch diese Studie durch bestimmte Grenzen geprägt. Zunächst ist die Stichprobe relativ klein: Sechs Geigenlehrkräfte und zwei Schulleitungen können nur einen begrenzten Ausschnitt der Realität abbilden. Ziel der Arbeit war es daher nicht, statistisch generalisierbare Aussagen zu treffen, sondern vertiefte Einblicke in die subjektiven Perspektiven der Befragten zu gewinnen. Hinzu kommt, dass ausschließlich öffentliche Musikschulen befragt wurden. Private oder freie Musikschulen blieben unberücksichtigt, sodass die Ergebnisse nur eingeschränkt auf andere Kontexte übertragbar sind. Eine weitere Einschränkung ergibt sich aus der Auswahl der Befragten. Während die Lehrkräfte gezielt aus dem Fach Violine ausgewählt wurden, sprechen die Schulleitungen über die Motivation der gesamten Lehrerschaft ihrer Musikschule. Die Perspektive der Leitungen ist daher breiter angelegt als die der Lehrkräfte und nicht auf ein einzelnes Fach beschränkt.

2.10 Auswertung

Wie bereits in Kapitel in Kapitel 2.2 erläutert, erfolgte die Auswertung der leitfadengestützten Interviews auf Grundlage einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz. Dabei wurde ein deduktiv-induktives Vorgehen gewählt: Zunächst wurden Kategorien aus dem theoretischen Bezugsrahmen und den Interviewleitfäden abgeleitet. Im Verlauf der Analyse konnten weitere Kategorien ergänzt werden, die sich direkt aus dem Datenmaterial ergaben.

- 1. Personalentwicklung (deduktiv)**
- 2. Selbstbild/Reflexion (deduktiv)**
- 3. Berufsmotivation (deduktiv)**
 - **SchülerInnenmotivation (induktiv)**
 - **Berufsbild im Wandel (induktiv)**
 - **Motivationserleben Leitungen (deduktiv)**
 - **Motivationspotenziale (deduktiv)**
 - **Entwicklung (deduktiv)**
 - **Vision für die Musikschule (deduktiv)**
 - **Sinn des Berufs (deduktiv)**
 - **Entwicklung der Motivation (deduktiv)**
 - **Umgang mit Demotivation (deduktiv)**
 - **Langfristige Motivation (deduktiv)**
- 4. Arbeitsbedingungen (deduktiv)**

- **Finanzielle Sicherheit/Gehalt (induktiv)**
 - **Räumlichkeiten/Gebäude (induktiv)**
 - **Strukturelle Rahmenbedingungen (deduktiv)**
 - **Prüfungssystem (deduktiv)**
 - **Vorstellungen eines idealen Prüfungssystems (induktiv)**
- 5. Soziale Eingebundenheit (deduktiv)**
- **Kollegialer Austausch (deduktiv)**
 - **Anerkennung (deduktiv)**
 - **Gesellschaftlich (induktiv)**
 - **Von SchülerInnen (deduktiv)**
 - **Von der Leitung (deduktiv)**
 - **Von Eltern (deduktiv)**
- 6. Autonomie (deduktiv)**
- 7. Kompetenz (deduktiv)**

2.10.1 Personalentwicklung

Die Kategorie der Personalentwicklung wurde sowohl von der luxemburgischen als auch von der deutschen Leitung besprochen. Beide heben hervor, wie wichtig in der Personalentwicklung das Lernen voneinander innerhalb des Kollegiums ist (*BLL Z. 140-149; BDL, Z. 119-131*). Dabei betonen beide Leitungen den kollegialen Austausch. Interessant ist, dass ihnen ein Tutorat/Hospitationen vorschwebt, um „von den anderen zu lernen“. Luxemburg hat eine sehr internationale Lehrerschaft, was von der Leitung hier betont wird und was einen großen Benefit für den Austausch bringen könnte. Die deutsche Leitung hebt die verschiedenen Herangehensweisen im Unterricht hervor, verweist jedoch auch darauf, dass es mitunter schwierig sein kann, KollegInnen die eigenen Methoden „offenzulegen“.

Die deutsche Musikschulleitung betont, dass sie Rahmenbedingungen geschaffen hat, um den Austausch unter KollegInnen zu fördern. Dazu wurden Zeiten eingerichtet, zu denen sich die Beschäftigten treffen können. Wie sie diese Zeit dann nutzen, bleibt ihnen überlassen. Hier kann man verschiedene Aspekte beobachten. Zum einen schafft die Musikschule strukturelle Rahmenbedingungen, die für Austausch (soziale Eingebundenheit) genutzt werden sollen, lässt ihrer Lehrerschaft aber Gestaltungsspielraum, wie genau sie diese Zeit nutzen (*BDL Z. 136-150*).

Beiden Leitungen ist der persönliche Austausch mit ihren Lehrkräften sehr wichtig. Dazu werden jährliche Mitarbeitergespräche geführt, in denen Probleme, Wünsche, oder auch persönliche Angelegenheiten besprochen werden können (*BLL Z. 223-232; BDL Z. 166-175*). Dieser Führungsstil kann als partizipativer Führungsstil gesehen werden, wie er in Kapitel 1.3.1 des Theorieteils erläutert wird.

In beiden Musikschulen werden Fort- und Weiterbildungen gefördert (*BLL Z. 181-193; BDL Z. 114-119*). Wie in Kapitel 1.2.3.2 beschrieben, tragen Fort- und Weiterbildungen immens zur Berufszufriedenheit bei, da Kompetenzen vertieft und an die Gegenwart angepasst werden können.

Beide Leitungen erwähnen außerdem den Bewerbungsprozess, jedoch mit unterschiedlichen Schwerpunkten. An der deutschen Musikschule werden nach einem Personalentwicklungskonzept nur noch feste Stellen ausgeschrieben, die auch Zusammenhangstätigkeiten umfassen. Dadurch wird das Berufsbild klarer und Tätigkeiten über den Unterricht hinaus können eingefordert werden (*BDL Z. 20-28*).

Die luxemburgische Leitung betont, dass im Bewerbungsprozess schon darauf geachtet wird, ob die BewerberInnen ins Kollegium passen im Hinblick auf Kompetenzen und Motivation (*BLL Z. 297-303*).

2.10.2 Selbstbild/Reflexion

Mit der Frage nach dem Selbstbild und der Reflexion der LehrerInnen wurde beleuchtet, wie sie sich selbst als PädagogInnen sehen und inwiefern sie die Ergebnisse ihrer SchülerInnen auf ihre eigene Arbeit beziehen. Auffallend war, dass die Frage danach, ob es als eigener Erfolg zu verbuchen ist, wenn eine SchülerIn bei einem Konzert gut gespielt hat, der eigene Verdienst ist (*„Ist das dann meine Arbeit oder ist das die vom Schüler?“ BLM Z. 146-147; „Witzigerweise, wenn es gelingt, dann bin ich so, wow, mega gut und dann ist der zweite Gedanke, ja, aber die haben das gerade gemacht. Und wenn es nicht gelingt, dann nicht so, was habe ich schon wieder gemacht? BLA Z. 68-70*). Die meisten Befragten konnten aber Erfolge der SchülerInnen auch als Leistung der eigenen Unterrichtstätigkeit ansehen, wobei es ihnen leichter fiel, Misserfolge der SchülerInnen mit der eigenen Arbeit zu begründen (*BLM Z. 160-161, Z. 153-156; BLA Z. 76-77; BDM Z. 372-373; BDE Z. 276-278; BDA Z.123-126*). Diese Aussagen deuten darauf hin, dass alle befragten Lehrkräfte ein dynamisches Selbstbild haben, da sie Misserfolge nicht als unveränderbar ansehen, sondern daraus die Motivation ableiten, Dinge zu ändern, anzupassen oder konkret den Unterricht zu verändern. Die Befragte BLA fasst dies zusammen (*„[...] aber dann sehe ich die Möglichkeit, das nächstes Mal irgendwie anders anzugehen. Aber es ist nichts, was mich jetzt irgendwie anhält, weil sonst, ja, wäre ich ja ein bisschen deprimiert [...] BLA Z. 82-85*).

2.10.3 Berufsmotivation

Zwei der Befragten wollten ursprünglich in einem Orchester spielen, kamen jedoch zu der Erkenntnis, dass sie in einem Orchester nur der Teil eines Großen sind und vermissten einen eigenen Gestaltungsspielraum (*BDM Z. 22-25; BLE Z. 27-31*). Dies erinnert an das psychologische Grundbedürfnis von Deci und Ryan nach Autonomie.

Drei Befragte betonten, dass sie mit ihrer Berufswahl zwei Dinge miteinander verbinden konnten. Einerseits die eigene Liebe zur Musik und andererseits der Wunsch, etwas mit Kindern und Jugendlichen bzw. Menschen zu machen (*BDE Z. 6-8; BLE Z. 48-52; BLA Z. 8-11*). Diese Kombination lässt sich

sowohl aus Ausdruck des Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit (Arbeit mit Menschen) als auch des Bedürfnisses nach Kompetenz (eigene musikalische Fähigkeiten einbringen und weitergeben) interpretieren.

Eine Befragte begründete ihre Berufsmotivation mit ihrer eigenen Geigenlehrerin als Vorbildfigur (*BLM Z. 3-5*). Dieses Motiv ist ein Einzelfall und findet sich im übrigen Material nicht wieder.

2.10.3.1 SchülerInnenmotivation

Ein wiederkehrendes Motiv in allen Interviews mit Lehrkräften ist, dass die Motivation der Lehrkräfte eng mit der Motivation der SchülerInnen verknüpft ist. Engagierte SchülerInnen werden als Bestätigung und Antrieb für die eigene Arbeit empfunden. Umgekehrt führen Situationen, in denen SchülerInnen wenig Eigeninitiative zeigen oder kaum üben, bei den Lehrenden zu Irritationen bis hin zu der Frage „Also, wieso spielst du eigentlich Geige?“ (*BLM Z. 321-322*).

Besonders wenn die Lehrkräfte das Gefühl haben, mit ihren SchülerInnen ein Team zu bilden und das gleiche Ziel zu verfolgen, fühlen sie sich motiviert. Dies können sowohl SchülerInnen sein, die üben und sich gut vorbereiten, aber auch schon in der Unterrichtssituation selbst wirkt Interesse der SchülerInnen motivierend (*BLE Z. 193-199; BLA Z. 98-101; BDM Z. 379-383; BDE Z. 136-138; BDA Z. 86-92*). Hier wird zum einen das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit sichtbar, da Motivation durch die Resonanz im Verhältnis zu SchülerInnen geprägt wird, zum anderen zeigt sich das Bedürfnis nach Kompetenz, da das Erfolgserleben der Lehrkräfte unmittelbar an den Lernerfolg und das Engagement ihrer SchülerInnen gekoppelt ist.

Auch die beiden Leitungen weisen darauf hin, dass es die Motivation der Lehrkräfte beeinflusst, wenn SchülerInnen motiviert oder demotiviert sind (*BLL Z. 82-84; BDL Z. 57-61*).

2.10.3.2 Berufsbild im Wandel

In den Interviews beider Leitungen wurde deutlich, dass sich das Berufsbild der Instrumentallehrkraft in den vergangenen Jahren erheblich gewandelt hat. Der luxemburgische Leiter betonte vor allem den veränderten Hintergrund der SchülerInnen. Während es früher selbstverständlich gewesen sei, dass Kinder aus Familien kommen, die die Bedeutung von Üben, Theorieunterricht und der Beschäftigung mit dem Instrument kannten, müsse diese Selbstverständlichkeit heute oftmals erst hergestellt werden. Lehrkräfte übernehmen zunehmend die Aufgabe, sowohl die Kinder als auch deren Eltern an die Anforderungen einer Musikschule heranzuführen. Verstärkt wird dieser Wandel durch strukturelle Besonderheiten des luxemburgischen Systems: Der Unterricht ist kostenlos, teilweise werden Kinder direkt von der Schule oder Betreuung mit dem Bus zum Unterricht gebracht. Er findet also immer häufiger ohne die Eltern statt. Dies erweitert zwar den Zugang, führt aber zugleich dazu, dass manche Kinder und Familien mit den Erwartungen an regelmäßiges Üben und die zusätzlichen Theorieangebote überfordert sind (*BLL Z. 34-40; Z. 43-56; Z. 58-65*).

Darüber hinaus betonte derselbe Leiter die Notwendigkeit, dass Lehrkräfte sich kontinuierlich weiterentwickeln und ihre Unterrichtspraxis nicht an früheren Maßstäben festhalten (*BLL Z. 93-98*).

Damit knüpft er an das an, was die deutsche Leitung besonders hervorhebt: Viele Lehrkräfte verharren noch in der Unterrichtspädagogik, in der sie selbst ausgebildet wurden – meist Einzelunterricht ohne Bezug zu neuen methodisch-didaktischen Entwicklungen. Gleichzeitig verwies sie auf die gegenwärtige Dynamik an den Hochschulen, wo inzwischen verstärkt Gruppenunterricht und innovative Lehrformen in die Ausbildung integriert werden (*BDL Z. 212-220*). Beide Leitungen sehen damit das Berufsbild im Umbruch: weg von einem statischen Modell, hin zu einem flexibleren und stärker an den Bedürfnissen der SchülerInnen orientierten Unterricht.

Diese Beobachtungen lassen sich auch mit dem Züricher Modell der Arbeitszufriedenheit nach Bruggemann (vgl. Kapitel 1.2.2.2.3) in Verbindung bringen. Das Modell geht davon aus, dass Berufstätige einen ständigen Vergleich zwischen Soll- und Ist-Zustand vornehmen und auf Diskrepanzen unterschiedlich reagieren können. Während die luxemburgische Leitung beschreibt, dass Lehrkräfte heute mit einer neuen Klientel umgehen müssen, die oft weniger durch musikalisches Vorwissen der Familien geprägt ist, verdeutlicht die deutsche Leitung, dass viele Lehrkräfte noch in traditionellen Mustern verharren und ihren Unterricht so gestalten, wie sie ihn selbst erlebt haben. Dies verweist auf Formen der fixierten oder resignativen Zufriedenheit, bei der die eigenen Ansprüche nicht aktiv an veränderte Rahmenbedingungen angepasst werden. Gleichzeitig wird sichtbar, dass es auch progressive Entwicklungen gibt: Durch neue Ausbildungsansätze an den Hochschulen verändern sich die didaktischen Grundlagen, sodass Lehrkräfte zunehmend konstruktiv auf veränderte Bedingungen reagieren. Das Berufsbild ist somit nicht statisch, sondern spiegelt Aushandlungsprozesse wider, in denen Lehrkräfte Soll-Ist-Diskrepanzen wahrnehmen und je nach Strategie ihr berufliches Handeln anpassen.

2.10.3.3 Motivationserleben der Leitungen

Die luxemburgische Leitung gibt an, dass sie die Lehrkräfte insgesamt als motiviert wahrnimmt, da es gelungen sei, ein gemeinsames, attraktives Umfeld an der Musikschule zu schaffen (*BLL Z. 19-21*).

Die deutsche Leitung beschreibt Lehrkräfte, die sich „*unglaublich engagieren*“ und den Beruf aus innerer Überzeugung gewählt haben, sowie solche, die stärker von äußeren Faktoren wie einem sicheren Einkommen oder der Möglichkeit, künstlerisch tätig zu sein, geprägt sind (*BDL Z. 7-14*). Diese Beobachtungen lassen sich gut mit der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan in Verbindung bringen. Während die erste Gruppe vor allem intrinsisch motiviert handelt und Freude an der pädagogischen Arbeit selbst empfindet, lässt sich bei den anderen eine extrinsische Motivation erkennen. Ein festes Gehalt entspricht einer externalen Regulation. Ebenso deutet die Entscheidung, den Lehrerberuf eher als Sicherung einer künstlerischen Laufbahn auszuüben, darauf hin, dass die pädagogische Tätigkeit nicht um ihrer selbst willen gewählt wurde, sondern als Mittel zum Zweck.

2.10.3.3.1 Motivationspotenziale

In Bezug auf die Motivationspotenziale ihrer Lehrkräfte heben die beiden Leitungen unterschiedliche Aspekte hervor.

Die luxemburgische Leitung betont vor allem die Bedeutung des Zuhörens und der gegenseitigen Unterstützung. Er beschreibt explizit, dass er „von seiner Seite“ zuhören möchte (BLL Z. 247) und signalisiert damit, dass er die Anliegen seiner Lehrkräfte ernst nimmt. Dies kann ein Hinweis auf einen partizipativen Führungsstil sein, bei dem Motivation dadurch entsteht, dass Lehrkräfte ihre Perspektiven einbringen können und ihre Stimme auch gehört wird. Ergänzend verweist er auf die Einführung des Tutorats, welches Lehrkräften einen niedrigschwelligen Austausch ermöglicht (BLL Z 247-248).

Darüber hinaus verweist er auf die Bedeutung einer ausgewogenen Work-Live-Balance. Während frühere Generationen stärker durch Pflichtbewusstsein und ein Festhalten am klassischen Modell einer Fünf-Tage-Woche geprägt gewesen seien, erkennt er in der heutigen Generation ein verstärktes Bedürfnis nach Flexibilität und Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben (BLL Z. 258-268). Motivation entsteht demnach auch dadurch, dass Lehrkräfte ihre Arbeitszeitmodelle im Sinne persönlicher Bedürfnisse gestalten können – etwa durch längere Arbeitstage mit mehr freien Tagen oder eine gleichmäßigere Verteilung des Stundenkontingents über die Woche. Entscheidend ist dabei die Möglichkeit, eine Balance zwischen beruflichen Anforderungen und privaten Bedürfnissen zu finden. Dies knüpft eng an Maslows Ebene der sozialen Bedürfnisse und Sicherheitsbedürfnisse (Zeit für Familie, Verlässlichkeit) an, während aus Sicht der Selbstbestimmungstheorie vor allem das Bedürfnis nach Autonomie gestärkt wird.

Die deutsche Leitung setzt einen anderen Schwerpunkt. Sie betont das Potenzial von Zusammenhangstätigkeiten, also Aufgaben jenseits des regulären Unterrichts. Auch wenn diese Tätigkeiten zunächst als zusätzliche Belastung wahrgenommen werden, versteht sie sie als Motivationsfaktor, da sie den Lehrkräften ermöglichen, die Musikschule aktiv mitzugestalten und eigene Ideen einzubringen (BDL Z. 284-300). Motivation wird hier also stärker über Gestaltungsspielräume und Sinnstiftung gewonnen.

2.10.3.3.2 Entwicklung aus Leitungssicht

Die deutsche Leitung hebt hervor, dass die Entwicklung der Motivation in den letzten Jahren eng mit strukturellen Veränderungen der Musikschule verbunden ist. Damit meint sie die Einführung von Festanstellungen und die damit verbundene Möglichkeit, gezielt Stellen auszuschreiben (BDL Z. 19-37). Während Honorarkräfte früher oftmals nach dem Prinzip „unterrichten und wieder gehen“ tätig waren, eröffnen Festanstellungen neue Perspektiven: Zusammenhangstätigkeiten werden eingefordert, Lehrkräfte sind stärker eingebunden und die Musikschule kann als gemeinsame Institution gestaltet werden. Diese Veränderungen haben nach Aussage der Leitung maßgeblich dazu beigetragen, dass Lehrkräfte ihre Arbeit nicht mehr nur als Einzelaufgabe wahrnehmen, sondern sich als Teil eines

kooperativen Ganzen sehen. Die Motivation entwickelt sich damit aus dem Zusammenspiel von Unterricht, kollegialer Zusammenarbeit und institutioneller Mitgestaltung. Aus Sicht der Leitung ist dieser Wandel auch eine Form der Identifikation: Wer fest angestellt ist wird Teil eines Teams, in dem gemeinsames Arbeiten und Gestalten erwartet und gefördert wird. Damit ist eine Verschiebung sichtbar, von eher extrinsischen Motivationsformen, wie sie Honorarkräfte stärker prägen, hin zu stärker internalisierten und identifikationsbasierten Formen, die an die Selbstbestimmungstheorie anschließen. Aus der Perspektive von Maslows Bedürfnishierarchie lässt sich dieser Wandel ebenfalls einordnen. Während die Honorartätigkeit häufig vor allem die Ebene der Sicherheitsbedürfnisse berührt – das kurzfristige Einkommen, das durch Unsicherheit geprägt bleibt – eröffnet die Festanstellung die Möglichkeit, höhere Ebenen zu aktivieren. Durch die strukturelle Integration und die neuen Mitgestaltungsmöglichkeiten können Lehrkräfte Bedürfnisse nach Zugehörigkeit und Selbstverwirklichung stärker ausleben.

2.10.3.4 Visionen für die Musikschule

Beide Leitungen haben eine klare Vision für die zukünftige Entwicklung ihrer Musikschulen. Die luxemburgische Leitung hebt hervor, dass es wichtig sei, die Musikschule als lebendige Gemeinschaft zu verstehen und stärker Interaktion sowie Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften zu fördern (*BLL Z. 306-308, Z. 311-313*). Auch betont er die Bedeutung, die Musikschule als Ganzes zu leben und damit Motivation langfristig zu sichern.

Die deutsche Leitung knüpft daran an, indem sie sich wünscht, dass Lehrkräfte ihre Rolle aktiv und kreativ mitgestalten. Sie beschreibt ihre Vision in dem Bild, dass alle Lehrkräfte „[...] ein wichtiger Teil des Puzzles sind.“ (*BDL Z. 311-337*) und dass es nicht um das bloße Abarbeiten vorgegebener Strukturen geht, sondern um Mitgestaltung, Kreativität und kollegialen Austausch.

Beide Visionen haben eine deutliche Schnittmenge: Sie zielen auf ein Kollegium, das Motivation aus Gemeinschaft, Interaktion und Mitgestaltung schöpft. Damit greifen die Leitungen implizit Elemente der Selbstbestimmungstheorie auf: Die Visionen beziehen sich sowohl auf die Befriedigung des Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit als auch nach Autonomie.

2.10.3.5 Sinn des Berufs

In den Interviews mit *BLE, BLA, BDM, BDE* und *BDA* wird deutlich, dass sie den Sinn ihres Berufs nicht in erster Linie im Fach Musik selbst sehen, sondern in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Das Unterrichten ist die Möglichkeit, jungen Menschen Zugänge zur Musik zu schaffen, Freude zu vermitteln und sie in ihrer Entwicklung zu begleiten. Damit richtet sich der Sinn des Berufs weniger auf das reine Vermitteln von Fachinhalten, sondern vielmehr auf das Gestalten von Bildungs- und Beziehungserfahrungen (*BLE Z. 48-50; BLA Z. 18; BDA Z. 16-18*). Der Lehrkraft *BDA* ist dabei auch

wichtig, Kompetenzen wie Disziplin oder Perspektivwechsel über das Instrument zu vermitteln (*BDA Z. 18-25*).

Eine Lehrkraft sieht als Sinn die Beobachtung von Erfolgserlebnissen (*BDM Z. 28-31*), eine weitere sieht den Sinn darin, Kindern gemeinsames Musizieren zu ermöglichen und somit soziale Erlebnisse zu schaffen (*BDE Z. 11-14*).

Diese Sinnzuschreibungen lassen sich vor allem mit der Selbstbestimmungstheorie in Verbindung bringen, da in den Aussagen sowohl das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit (enge Beziehung zu den SchülerInnen, gemeinsames Musizieren) als auch nach Kompetenz (langfristiges Lernen ermöglichen, Erfolgserlebnisse schaffen) betont werden. Ergänzend verweist auch die Bedürfnishierarchie nach Maslow auf die Dimension der Selbstverwirklichung, da Lehrkräfte Sinn darin sehen, ihre Leidenschaft für Musik an Kinder und Jugendliche weiterzugeben. In einer Aussage tritt zudem ein Bezug zur Leistungsmotivation hervor, wenn die positiven Erfolgserlebnisse der SchülerInnen als Sinn des Berufs beschrieben werden.

Darüber hinaus lassen sich die Sinnzuschreibungen auch mit den theoretischen Konzepten zur beruflichen Sinnhaftigkeit nach Schnell und Pjetzonka in Verbindung bringen. Besonders deutlich wird die Dimension der Bedeutsamkeit, wenn Lehrkräfte betonen, durch ihren Unterricht einen Unterschied im Leben der SchülerInnen zu machen oder ihnen Freude an der Musik zu vermitteln. Ebenso spiegelt sich die Dimension der Zugehörigkeit in den Aussagen wider, die auf die enge Beziehung zu Kindern und Jugendlichen sowie wie das gemeinsame Musizieren verweisen. Außerdem weist die Vorstellung, Musik und pädagogische Werte als persönliche Aufgabe weiterzugeben, Bezüge zum Konzept des „calling“ auf: Die Tätigkeit wird als mehr als ein Beruf verstanden, nämlich als eine Form der Berufung, die mit starker Identifikation und persönlichem Engagement einhergeht.

2.10.3.6 Entwicklung der Motivation

In den Interviews zeigt sich ein deutlicher Gegensatz in der Wahrnehmung der Motivationsentwicklung am Ende der Berufslaufbahn. Während die luxemburgische Lehrkraft von einem Rückgang der Motivation berichtet, betont die deutsche Lehrkraft im Gegenteil eine Zunahme.

Die luxemburgische Lehrkraft beschreibt, dass ihre anfängliche Begeisterung im Laufe der Jahre abgenommen habe („[...] ich hatte ganz viele Ideen, was man so machen kann und da ist 'n bisschen von abgeschrunpft [...]“ *BLE Z. 334f*). Sie ist unsicher, ob dies mit ihrer langen Berufstätigkeit oder mit gesellschaftlichen Veränderungen, wie dem nachlassenden Engagement der Eltern und SchülerInnen, zusammenhängt (*BLE Z. 108-110*). Hier wird deutlich, dass ihre Motivation durch äußere Rahmenbedingungen geprägt ist. Dies spiegelt eine typische Entwicklung wider, die in den berufsbiografischen Modellen beschrieben wird: Huberman verweist auf Phasen der Ernüchterung und des Disengagements, die gegen Ende der Laufbahn auftreten können. Auch Dammerer beschreibt einen U-förmigen Verlauf der Berufszufriedenheit, bei dem nach einer stabilen Phase in der Mitte eine

Abnahme bis hin zur Resignation im Spätstadium einsetzen kann. In der Selbstbestimmungstheorie lässt sich dieser Prozess als Unterminierung des Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit deuten, wenn die Rückmeldungen und die Anerkennung durch die SchülerInnen und Eltern nachlassen.

Demgegenüber berichtet die deutsche Lehrkraft, dass ihre Motivation durch Weiterbildung und Kompetenzerweiterung nachhaltig gestärkt wurde (*„[...] dadurch, dass ich dann die Suzuki-Ausbildung gemacht habe [...] hat mich das in meiner Motivation total voran gebracht.“ BDE Z. 165-168*). Sie beschreibt die Ausbildung als Bereicherung und betont, dass sie durch neue methodische Ansätze „ganz neu unterrichten könne“ (*BDE Z. 172*). Diese Aussage verdeutlicht, wie lebenslanges Lernen die Motivation auch in späten Berufsstadien erneuern kann. Im Modell von Dreyfus und Dreyfus entspricht dies dem Übergang zur Stufe der ExpertInnen, in der wachsendes Erfahrungswissen durch gezielte Weiterbildung vertieft wird. Auch in den biografischen Modellen von Huberman und Sikes wird darauf verwiesen, dass Krisen und Stagnation durch Fort- und Weiterbildung überwunden werden können und neue Entwicklungsimpulse entstehen. Aus Sicht der Selbstbestimmungstheorie trägt die Weiterbildung wesentlich zur Befriedigung des Bedürfnisses nach Kompetenz bei.

2.10.3.7 Umgang mit Demotivation

In vier Interviews wird deutlich, dass Phasen von Demotivation zum Berufsalltag gehören. Die Lehrkräfte beschreiben jedoch, dass sich solche Gefühle in der direkten Begegnung mit den SchülerInnen meist auflösen. Entscheidend sei die Energie, die aus dem Unterrichtsgeschehen und dem sozialen Kontakt entstehe (*„Dann, wenn die Schüler kommen, dann geht's mir gut“ BLE Z. 220f*).

Im theoretischen Rahmen lässt sich dieses Muster vor allem durch das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit im Sinne der Selbstbestimmungstheorie erklären. Motivation entsteht durch Resonanz im sozialen Kontakt.

2.10.3.8 Langfristige Motivation

Aus den Aussagen zur langfristigen Motivation lässt sich herauslesen, dass Lehrkräfte unterschiedliche Ressourcen und Bedürfnisse betonen, um über den gesamten Berufsverlauf hinweg motiviert zu bleiben. Am Anfang der Berufslaufbahn betonen die Befragten vor allem den Wunsch nach größerer Sicherheit und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Die luxemburgische Lehrperson beschreibt, dass es ihr wichtig wäre, weniger Angst zu haben und mehr Vertrauen in sich selbst zu entwickeln (*BLA Z. 235-249*). Die deutsche Lehrperson am Berufseinstieg hebt hervor, dass sie sich eine Klasse auf höherem Niveau wünscht, um mit komplexerem Repertoire arbeiten zu können (*BDA Z. 274-278*).

In der Mitte und am Ende der Berufslaufbahn tritt stärker der Wunsch nach Gestaltungsmöglichkeiten in den Vordergrund. Eine Lehrkraft beschreibt, dass für sie langfristige Motivation eng mit Kreativität und der Möglichkeit verbundene ist, eigene Ideen verwirklichen zu können (*BDM Z. 387f*). Eine andere Lehrkraft berichtet, dass sich an den Erwartungen von SchülerInnen und Eltern zwar nichts ändern

müsse, neue Projekte, Kooperationen oder kulturelle Kontexte jedoch wichtig seien, um langfristig motiviert zu bleiben (*BDE Z. 291-303*). Neben der inhaltlichen Gestaltung spielen hier auch soziale Kontakte und Austausch mit anderen eine Rolle.

Die Aussagen lassen sich in enger Verbindung zur Selbstbestimmungstheorie einordnen. Während im Berufseinstieg besonders das Bedürfnis nach Kompetenz hervorgehoben wird, tritt in der Mitte der Laufbahn das Bedürfnis nach Autonomie in den Vordergrund. Am Ende der Laufbahn zeigt sich schließlich ein Zusammenspiel aus Autonomie und sozialer Eingebundenheit, die gemeinsam als Quellen langfristiger Motivation beschrieben werden. Dies könnte darauf hinweisen, dass alle drei psychologischen Grundbedürfnisse über den gesamten Berufsverlauf hinweg von Bedeutung sind, ihre Gewichtung jedoch variiert.

2.10.4 Arbeitsbedingungen

In den Interviews wurden Arbeitsbedingungen nicht als Gesamtkategorie thematisiert, sondern stets in Bezug auf konkrete Aspekte. Deshalb werden im Folgenden die Subkategorien dargestellt.

2.10.4.1 Finanzielle Sicherheit/Gehalt

In den Interviews zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen den Aussagen der luxemburgischen und der deutschen Lehrkräfte sowie Leitungen. In Luxemburg wird die finanzielle Seite des Berufs insgesamt als sehr positiv bewertet. Die luxemburgische Leitung hebt hervor, dass man nicht vergessen dürfe, wie attraktiv der finanzielle Teil der Tätigkeit sei (*BLL Z. 29f*). Auch die luxemburgische Lehrkraft am Ende ihrer Berufslaufbahn äußert, dass sie sich über die Bezahlung nie Gedanken gemacht habe, da diese in Luxemburg „[...] wirklich gut [...]“ (*BLE Z. 134f*) sei.

In Deutschland wird die Situation differenzierter und kritischer beschrieben. Die Leitung betont, dass die Bezahlung insgesamt zu niedrig sei – gerade vor dem Hintergrund der Ausbildungsdauer (ca. 8 Semester) – und plädiert für Verbesserungen (*BDL Z. 54ff*). Zugleich hebt sie den Sicherheitsgewinn durch Festanstellungen hervor (Planbarkeit, Kreditwürdigkeit, Wohnungsmöglichkeiten) (*BDL Z. 88-93*). Diese Einschätzung wird von den Lehrkräften auf verschiedene Weise untermauert: Die Lehrkraft am Ende der berufslaufbahn kritisiert die ungleiche Bezahlung im Vergleich zu anderen akademischen Berufen im öffentlichen Dienst und empfindet dies als unfair (*BDE Z. 265ff*). Die Lehrkraft in der Mitte der Berufslaufbahn verweist ebenfalls auf die Bedeutung der Festanstellung als Sicherheitsgefühl (*BDM Z. 230-241*). Und auch die Lehrkraft am Anfang der Berufslaufbahn beschreibt die Festanstellung als überraschend positiv und hebt hervor, dass sie damit nicht gerechnet hatte, diesen Beruf jedoch gerade wegen seiner Sicherheit nun als besonders attraktiv erlebt (*BDA Z. 177-179*).

In der Analyse dieser Kategorie ist zu berücksichtigen, dass das Gehalt von Musikschullehrkräften in Luxemburg deutlich höher ausfällt als in Deutschland – teils bis zu dreimal so hoch –, was die positiven Einschätzungen der luxemburgischen Befragten mit erklären dürfte.

Theoretisch lassen sich die Aussagen mit der Bedürfnishierarchie von Maslow in Verbindung bringen: Besonders deutlich wird die Bedeutung des Sicherheitsbedürfnisses, das sich in finanzieller Planbarkeit und beruflicher Stabilität widerspiegelt.

2.10.4.2 Räumlichkeiten/Gebäude

Auffallend ist, dass alle befragten Lehrkräfte das Thema Raum und Gebäude von sich aus thematisierten – und zwar unabhängig davon, ob sie mit ihrer räumlichen Arbeitssituation zufrieden waren oder nicht. Daran sieht man, dass räumliche Faktoren für die Tätigkeit von Musikschullehrkräften eine wichtige und allgegenwärtige Rolle spielen.

Positive Aussagen beziehen sich auf die Möglichkeit, in einem eigenen Raum zu unterrichten, diesen persönlich zu gestalten oder in einem Gebäude mit guter Ausstattung und angenehmer Atmosphäre zu arbeiten. Die Lehrkräfte berichten, dass dies ihre Motivation steigere und sie sich dadurch stärker mit ihrem Arbeitsplatz identifizieren können (*BLM Z. 225f, 230-241; BDM Z. 197-204; BDL 75-85; 152-163*).

Demgegenüber schildern Lehrkräfte negative Erfahrungen, die ihre Motivation beeinträchtigen, wenn geeignete Räume fehlen oder ständig gewechselt werden muss. Besonders kritisch sieht eine Lehrperson das Unterrichten im Keller ohne Tageslicht (*BLM Z. 230-238*). Solche Bedingungen führen zu einem deutlichen Gefühl der Demotivation und werden als hinderlich für die eigene Arbeit wahrgenommen.

Theoretisch lassen sich diese Befunde im Rahmen von Herzbergs Zwei-Faktoren-Theorie einordnen: Räumlichkeiten und Gebäude gehören zu den Hygienefaktoren, deren Fehlen Unzufriedenheit erzeugt. Auffällig ist jedoch, dass in den Interviews nicht nur ein Mangel an Räumen und Raumqualität als demotivierend beschrieben wird, sondern gute räumliche Bedingungen explizit als motivierend hervorgehoben werden. Hier zeigt sich, dass Hygienefaktoren in der Wahrnehmung der Lehrkräfte teilweise auch eine motivierende Funktion übernehmen können. Ergänzend lassen sich Bezüge zur Selbstbestimmungstheorie herstellen: Eigene, gestaltbare Räume stärken das Autonomieerleben.

2.10.4.3 Strukturelle Rahmenbedingungen

Beide Leitungen thematisieren den Einfluss struktureller Rahmenbedingungen auf die Motivation der Lehrkräfte.

Die luxemburgische Leitung hebt hervor, dass formale Strukturen wie Fachbereichssitzungen eine wichtige Rolle spielen, auch wenn diese teilweise kontrovers verlaufen. Sie sieht darin die Möglichkeit, unterschiedliche Perspektiven kennenzulernen und konstruktiv in den Austausch zu gehen (*BLL Z. 151-154*). Darüber hinaus betont sie die Bedeutung einer positiven Arbeitsumgebung, die durch eine respektvolle Schulleitung, ein gesundes Arbeitsumfeld sowie klare Unterstützung seitens der Leitung geprägt ist (*BLL Z. 162-171*). Strukturelle Faktoren wie die Möglichkeit, dass LehrerInnen eine Auszeit in Form eines Sabbaticals nehmen können, werden ebenfalls als hilfreich beschrieben (*BLL Z. 167-170*).

Auch die Unterstützung bei technischen Fragen im Zuge von Digitalisierung wird als wichtiger Rahmenfaktor hervorgehoben (*BLL Z. 171-178*).

Die deutsche Leitung benennt ebenfalls verschiedene strukturelle Aspekte, allerdings in stärker institutionalisierter und systematischer Form. Sie unterstreicht die Bedeutung von Festanstellungen als grundlegende Rahmenbedingung für Sicherheit und Planbarkeit (*BDL Z. 88-93*). Zudem hebt sie die Wichtigkeit einer regelmäßigen Teamorganisation hervor: Regelmäßig stattfindende Teamsitzungen, der Austausch im Kollegium und gemeinsame Projekte tragen dazu bei, dass Lehrkräfte nicht isoliert arbeiten, sondern eingebunden sind. Dazu wurden strukturell verankerte Maßnahmen wie Teamzeiten oder Projektwochen entworfen (*DLL Z. 96-III, 136-150*). Auch Sabbaticals wurden hier diskutiert, bislang jedoch nur in kürzerer Form umgesetzt (*BDL 157-160*).

Vergleicht man die Perspektiven, so zeigt sich, dass ähnliche Themenfelder angesprochen werden, wie etwa Zeitmodelle, Sitzungen und Unterstützung durch die Leitung. In Luxemburg scheinen diese stärker auf einzelne Maßnahmen fokussiert (z.B. Fachbereichssitzungen, Auszeiten), während in Deutschland ein umfassenderes und häufiger stattfindendes Konzept von Teamzeiten und Projektarbeit erkennbar ist.

Diese Ergebnisse lassen sich mit Herzbergs Zwei-Faktoren-Theorie verknüpfen. Strukturelle Rahmenbedingungen wie Arbeitsorganisation, Leitungskultur und institutionelle Absicherung gehören zu den Hygienefaktoren: Sie verhindern Unzufriedenheit und schaffen die Grundlage für ein funktionierendes Arbeitsumfeld. Fallen sie weg, kann dies demotivierend wirken, während eine Verbesserung der Faktoren die Arbeitszufriedenheit stabilisiert, jedoch nicht automatisch steigert.

2.10.4.4 Prüfungssystem

In der Kategorie „Prüfungssystem“ sind deutliche Unterschiede zwischen den beiden Ländern zu erkennen. In Deutschland existiert kein einheitliches Examenssystem. Die Leitung der deutschen Musikschule erklärt, dass es an ihrer Musikschule keine verpflichtenden Prüfungen gibt, allerdings gibt es die Möglichkeit, freiwillig Prüfungen abzulegen, um in den Zweig des sogenannten „leistungsorientierten Unterrichts“ zu kommen oder grundsätzlich mehr Unterricht zu erhalten (*BDL Z. 249-260*).

Die Lehrkräfte vertreten ambivalente Ansichten zu der Frage, inwiefern Prüfungen sinnvoll sind. Einerseits können Prüfungen motivierend sein, da sie die Möglichkeit geben, sich auf ein Ziel fokussiert vorzubereiten, zeitgleich könnten so aber auch leistungsschwächerer SchülerInnen ausgeschlossen werden (*BDA Z. 63-69*). Eine andere Lehrperson verweist auf die Kehrseite von Prüfungen, wenn SchülerInnen schlechte Resultate erzielen, und dann eher demotiviert aus der Situation herausgehen (*BDM 334-339*). Die deutsche Lehrkraft am Ende der Berufslaufbahn beleuchtet den Aspekt, dass manche SchülerInnen den Wunsch nach Bewertungen in Form von Noten sehen, schränkt jedoch selbst ein, dass dies meistens die leistungsstarken SchülerInnen sind (*BDE Z. 215-217*).

In Luxemburg sind Examen fest in die Musikschullaufbahn integriert und wirken sich auch auf den Unterricht aus. Zwei Lehrkräfte schildern, dass es SchülerInnen gibt, die ausschließlich für die Examen üben und in den examensfreien Jahren erkennbar weniger Engagement zeigen (*BLM Z. 289-292; 304-f; BLE Z. 92f*). Außerdem beeinflusst es auch die LehrerInnen selbst. Zwei Lehrkräfte sehen sich durch das Examen geprüft, beziehungsweise sehen einen Vergleich zwischen den LehrerInnen (*BDE Z. 115ff; 130*). Erwähnenswert ist zudem, dass das Examen die Lehrerschaft unter einen gewissen Druck setzt, einerseits Leistung zu bringen (in der Form, dass ihre SchülerInnen gut spielen) und andererseits, Extrastunden zu geben (*BEL 308f; BLA 122-130*).

Die beschriebenen Erfahrungen der Lehrkräfte, insbesondere der luxemburgischen, lassen einen Zusammenhang zur Selbstbestimmungstheorie herstellen. Durch das Gefühl des „mitgeprüft werden“ kann die Autonomie eingeschränkt werden und auch der Vergleich zwischen den Lehrkräften fördert das Gefühl der Fremdbestimmung.

Außerdem können die Beschreibungen aus der Perspektive des Risikowahl-Modells nach Atkinson betrachtet werden. Prüfungen schaffen Erfolg-Misserfolg-Situationen. Für die einen Lehrkräfte bedeutet dies Anspannung und Nervosität, während andere von der Herausforderung profitieren.

2.10.4.4.1 Vorstellungen über ein ideales Prüfungssystem

In Bezug auf die Vorstellung eines idealen Prüfungssystems stellen die Befragten ähnliche Überlegungen an. Grundlegend wird von beiden Ländern ein Prüfungssystem gewünscht, welches einerseits eine leichte Struktur schafft, aber nicht zu viel Druck ausübt. Eine Lehrkraft benutzt dazu den Begriff der Balance: Prüfungen, die motivieren und bestärken, aber gleichzeitig aufzeigen, wenn Leistungen nicht ausreichen und einen gewissen Vergleich zwischen SchülerInnen anzuregen (*BDM Z. 339-344*). Daran knüpft die deutsche Leitung an, indem sie ein System favorisieren würde, in dem die Prüfungen auf Freiwilligkeit basieren und ähnlich einem Videospiele „Level“ freigespielt werden (*BDL Z. 233-241*).

Eine ähnliche Haltung hat die luxemburgische Lehrkraft BLA. Sie würde sich Prüfungen wünschen, die eher den Charakter eines Vorspiels haben (*BLA Z. 107-119*). Für die luxemburgische Leitung liegt ein optimales System zwischen den bestehenden Modellen in Luxemburg und Deutschland: weniger Druck und Examen im luxemburgischen System, mehr Struktur und Theorie im deutschen System (*BLL Z. 119ff*).

Die Überlegungen der Lehrkräfte und Leitungen lassen sich mit der Selbstbestimmungstheorie in Verbindung bringen. Alle bevorzugen ein Prüfungssystem, in dem gleichzeitig Autonomie durch lockerere Prüfungsformen und Kompetenzgefühl durch das Sichtbarmachen von Leistung gewährleistet werden.

2.10.5 Soziale Eingebundenheit

Alle befragten Lehrkräfte betonen teilweise mehrmals, dass ihre Motivation durch soziale Beziehungen geprägt ist. Besonders wichtig ist die Beziehung zu den *SchülerInnen* (*BLM Z. 118-121; BLE Z. 28f; BLA Z. 60; BDE 154f*).

Eine Lehrkraft möchte die soziale Komponente des Musizierens explizit an ihre SchülerInnen weitergeben. Aus diesem Grund ist sie um Projekte bemüht, die den Blick über den Tellerrand hinaus öffnen und neue Verbindungen entstehen lassen – sowohl im Hinblick auf sie als Lehrperson als auch auf ihre SchülerInnen (*BDE Z. 11-14, 17f, 297-303*).

Die luxemburgische Leitung betrachtet insbesondere das Lernumfeld der SchülerInnen, bestehend aus SchülerIn, Lehrkraft, Eltern und Schulleitung als Team, welches in den Progress der SchülerInnen eingebunden ist und so einen sozialen Rahmen bildet (*BLL Z. 86-91*).

Eine Lehrkraft am Anfang der Berufslaufbahn gesteht, dass sie sich den Beruf vorher sozialer vorgestellt hat. Sie sei zwar den ganzen Tag mit (jungen) Menschen in Kontakt, würde aber trotzdem oft mit dem Gefühl nach Hause gehen, niemandem wirklich begegnet zu sein (*BLA 270-276*).

Die Kategorie „Soziale Eingebundenheit“ geht unmittelbar auf die Selbstbestimmungstheorie zurück. Sie bildet mit Autonomie und Kompetenz die drei psychologischen Grundbedürfnisse, die für Motivation notwendig sind. Diese theoretische Grundlage spiegelt sich in den Aussagen der Befragten wider.

2.10.5.1 Kollegialer Austausch

Als Unterkategorie zur Sozialen Eingebundenheit ist der kollegiale Austausch für alle Befragten sehr wichtig, um motiviert und zufrieden im Beruf zu bleiben. Dabei geht es darum, sich auszutauschen und gegenseitig zu unterstützen. Er bietet die Möglichkeit zum Austausch und Unterstützung, besonders am Berufsanfang (*BLA Z. 176ff, Z. 183ff; BDM Z. 117f, Z. 154f*).

Eine Lehrkraft erzählt, dass sie zu Beginn ihrer Berufslaufbahn allein als Streicherlehrerin an der Musikschule war und sich sehr freute, KollegInnen zu bekommen, die sie auch wirklich als PädagogInnen sahen. Sie stellt zwar fest, dass man dann zwar auch miteinander klarkommen muss, jedoch überwiegen die Vorteile (*BLE Z. 408-413, Z. 429, Z. 461*).

Es zeigen sich jedoch Unterschiede darin, wie stark der kollegiale Austausch institutionell verankert ist. Eine der befragten Lehrpersonen spricht davon, dass an ihrem Arbeitsplatz Strukturen wie Teamzeiten oder Projektwochen fest im Schulgeschehen vorgesehen sind und zur Förderung des Austauschs geschaffen wurden (*BDM Z. 75-90*). Im Gegensatz dazu stellt die befragte BDE fest, dass an ihrer Musikschule leider kaum Austausch unter den KollegInnen stattfinden, da es kein richtiges Musikschulgebäude gibt, sondern die Lehrerschaft auf Zweigstellen verteilt ist, und Konferenzen kaum von der Musikschulleitung gefördert werden (*BDE Z. 87-94*).

Die Interviewaussagen verdeutlichen und bestätigen die Bedeutung von kollegialem Austausch im Sinne der Sozialen Eingebundenheit für die Motivation und Zufriedenheit von Instrumentallehrkräften

2.10.5.2 Anerkennung

In den Interviews wurde Anerkennung nicht als Gesamtkategorie thematisiert, sondern stets in Bezug auf konkrete Gruppen, von denen Anerkennung erhalten wird. Deshalb werden im Folgenden die Subkategorien dargestellt.

2.10.5.2.1 Gesellschaftliche Anerkennung

In Bezug auf die gesellschaftliche Anerkennung fällt auf, dass nur luxemburgische Lehrkräfte und Leitung auf einen Wandel feststellen. Zwei Lehrkräfte ziehen dabei einen Vergleich zu Kindertagesstätten, wobei BLA eher eine Abkehr von dieser Sicht auf ihren Beruf feststellt, während BLM sich als eine „[...] hoch diplomierte Betreuung [...]“ (BLM Z. 209ff) fühlt. Die luxemburgische Leitung unterstreicht diesen Eindruck (BLL Z. 7).

2.10.5.2.2 Anerkennung der SchülerInnen

Anerkennung von SchülerInnen erfahren Lehrkräfte auf unterschiedliche Weise. Eine Lehrkraft schildert, dass manche SchülerInnen sich am Ende der Geigenstunde bedanken (BDE Z. 11f), eine andere, dass sie für ihre Arbeit gelobt wird (BDM Z. 11).

Weniger direkt beschreiben zwei luxemburgische Befragte die Art der Anerkennung, die sie wahrnehmen. Eine spricht bereits von Anerkennung, dass die SchülerInnen überhaupt zum Unterricht kommen (BLA Z. 207-213), eine andere empfindet es als wenig erfüllend, wenn SchülerInnen im Unterricht gar kein Feedback geben (BLE Z. 59-63). Besondere Anerkennung erfährt sie, wenn SchülerInnen sich auch später, wenn sie nicht mehr an der Musikschule sind, melden und immer noch Musik machen (BLE Z. 68ff). Dieser letzte Punkt verdeutlicht den Punkt der Bedeutsamkeit in der Tätigkeit, die in Kapitel 1.2.3.3 erläutert wird.

2.10.5.2.3 Anerkennung von der Leitung

Die Erfahrung der Befragten zur Anerkennung durch ihre Leitungen ist unterschiedlich. Eine Lehrkraft glaubt zwar, dass die Leitung ihre Arbeit zu schätzen weiß, erfährt aber selten Lob (BDE Z. 114-120), während eine weitere selbstverständlich Lob von der Leitung erfährt (BDM Z. 116).

Durch das System der Examen hatte eine Befragte früher immer das Gefühl, dass es anerkannt ist, dass sie ihre Schüler sehr gut und mit Überstunden auf die Prüfungen vorbereitet, ist sich dessen aber heute nicht mehr sicher, da andere Variablen wie Chancengerechtigkeit in den Vordergrund gerückt sind (BLE Z. 156-161).

Die befragte BLM erklärt, dass ihr die Anerkennung durch die Leitung per se nicht so wichtig ist, es allerdings als unfair empfindet, wenn andere Lehrkräfte aktiv gelobt werden und sie nicht, obwohl ihre Leistung genauso gut oder sogar besser war (*BLM Z. 127-133*).

Einer Lehrkraft war es gerade zu Beginn ihrer Berufstätigkeit sehr wichtig, Anerkennung durch die Leitung zu erfahren (*BLA Z. 183*).

2.10.5.2.4 Anerkennung von Eltern

In Bezug auf die Anerkennung durch die Eltern lassen sich aus den Interviews verschiedene Schlüsse ziehen. Alle deutschen Lehrkräfte stimmen darin überein, dass ihre Arbeit von den Eltern ihrer SchülerInnen anerkannt und wertgeschätzt wird (*BDM Z. 116; BDE Z. 109; BDA Z. 253, 250f*).

In Luxemburg ist das Empfinden hierzu gemischt. Eine Lehrkraft gibt an, dass die Eltern sehr dankbar sind (*BLA Z. 204*) und auch die befragte BLE empfindet einige Eltern als dankbar, auch wenn sie ambivalente Gefühle hat, da einige Eltern ihr zwar ihren Dank ausdrücken, jedoch nicht bereit sind, ihre Kinder zu Extraproben zu fahren oder in letzter Minute Vorspiele absagen (*BLE Z. 68; Z. 358-362*).

Die befragte BLA schildert einen anderen Eindruck. Zum einen stellt sie fest, dass sie viele Eltern gar nicht mehr kennt, was früher anders war. (*BLM Z. 214f*). Außerdem kränkt es sie, wenn ihr aktiv gezeigt wird, dass ihre Arbeit nicht wertgeschätzt wird – etwa wenn sie Extrastunden gegeben hat, aber trotzdem nach mehr Unterricht gefragt wird (*BLM Z. 82-86, Z. 88-91*).

Die Ergebnisse zur Kategorie Anerkennung aus den Interviews verdeutlicht noch einmal den Einfluss der Sozialen Eingebundenheit auf Motivation und Arbeitszufriedenheit. Dabei muss angemerkt werden, dass jede Lehrkraft ein subjektives Empfinden dafür hat, auf welche Weise sie Anerkennung wahrnimmt und von wem sie besonders wichtig ist (SchülerInnen, Eltern, Leitung, Gesellschaft).

2.10.6 Autonomie

In der Kategorie der Autonomie gibt es große Unterschiede in der Befragung der Lehrkräfte.

Die Lehrkräfte an deutschen Musikschulen fühlen sich sehr frei in der Gestaltung ihres Unterrichts und der Musikschararbeit und wissen das auch zu schätzen. Zwei verweisen zwar auf die Lehrpläne des VdM, jedoch gibt es keine Kontrolle und schränkt deshalb nicht ein (*BDM Z. 45-51, Z. 387f; BDE Z. 38-44; BDA Z. 37-43*).

Die befragte Leitung der deutschen Musikschule fördert diese Autonomie gezielt und fordert ein Denken „out of the box“ von ihren Mitarbeitenden. Dazu gibt es zum Beispiel eine Projektwoche, in der die LehrerInnen Angebote machen sollen, die nicht direkt ihrer alltäglichen Unterrichtsarbeit entsprechen (*BDL Z. 99-111*). Sie beschreibt, dass sie als Leitung der Musikschule aus solche Kreativarbeiten auch einen Nutzen für die Musikschule ziehen kann, da häufig Ideen für neue Unterrichtskonzepte von den Lehrenden selbst kamen, die dann sehr erfolgreich umgesetzt wurden (*BDL Z. 192-201*).

In Luxemburg fühlen sich zwei Befragte sehr eingeschränkt in ihrer Autonomie, was sie direkt auf das starre Examenssystem zurückführen (*BLE Z. 164f; BLA Z. 25ff*). Eine der Befragten glaubt, dass sie anders unterrichten würde, wenn sie die SchülerInnen nicht auf Examen vorbereiten müsste, die andere versucht, die Anfangsjahre der SchülerInnen zu nutzen, um im Unterricht viel zu experimentieren (*BLE Z. 180f; BLA Z. 57f*).

Die Leitung aus Luxemburg benennt zwar das Regelwerk der Examen mit dem nationalen Programm, verweist jedoch darauf, dass die LehrerInnen dazwischen eine komplette Gestaltungsfreiheit haben (*BLL Z. 100-104*).

Aus den Ergebnissen der Interviews lässt sich herauslesen, dass die Gestaltungsfreiheit einen eine große Rolle für die Lehrkräfte spielt und durch strukturelle Bedingungen gefördert oder beeinträchtigt werden können.

2.10.7 Kompetenz

Die befragten Lehrkräfte empfinden Kompetenz auf verschiedenen Ebenen. Zum einen, wenn sie die Erfahrung machen, dass ihre Arbeit etwas auslöst bei den SchülerInnen. Das kann im geigerischen Kontext passieren, aber auch zum Beispiel in Bezug auf die Sichtweise von etwas oder in der Wirkung auf das Selbstbewusstsein der SchülerInnen (*BLM Z. 30, Z. 34-36; BDA Z. 100*).

Eine weitere Kompetenzerfahrung findet sich für Lehrkräfte in der Unterrichtsstunde selbst, wenn Dinge klappen, sie also die Erfahrung gemacht haben, dass ihr Unterricht Früchte trägt (*BDM Z. 156; BDA Z. 98f; BLA Z. 79f*).

Außerdem erfahren Lehrkräfte Kompetenz dann, wenn ihre SchülerInnen erfolgreich sind (*BLM Z. 142ff; BLA Z. 63; BDM Z. 29-31, Z. 330; BDE Z. 134-143*).

Die Ergebnisse der Interviews lassen darauf schließen, dass das Gefühl von Wirksamkeit und die Bewältigung von Herausforderungen in der Lehrertätigkeit essenziell für die Motivation sind.

2.11 Diskussion

2.11.1 Einflussfaktoren auf die Motivation von Instrumentallehrkräften

Aus den Interviews mit den Instrumentalkräfte für Violine lassen sich vielfältige Hinweise darauf ableiten, welche Faktoren als motivierend empfunden werden.

Selbstbild und Reflexion

Ein motivationaler Aspekt ergibt sich aus dem Selbstbild der LehrerInnen. Mehrere Befragte beschreiben, dass sie Misserfolge immer auch mit ihrer eigenen Arbeit in Verbindung bringen und daraus

die Motivation entsteht, noch individueller zu arbeiten oder eine andere Herangehensweise auszuprobieren. Diese Einstellung lässt auf ein dynamisches Selbstbild schließen, wie es in Kapitel 1.1.6 beschrieben wird. Menschen mit diesem Selbstbild sehen immer die Möglichkeit zur Veränderung und auch ihren eigenen Anteil daran. Das motiviert sie, sich weiterzuentwickeln. Daraus kann abgeleitet werden, dass Motivation auch mit dem eigenen Selbstbild und Mindset zu tun hat.

Berufsmotivation

Im Kontext der Berufsmotivation waren Lehrkräften besonders die Gestaltungsspielräume, die mit dem Beruf einhergehen, wichtig. Entgegen meinen Erwartungen entschieden sie sich gegen den Beruf als OrchestermusikerIn, da sie sich dort nicht frei genug fühlten und ihre Kreativität und Eigenständigkeit beschnitten wurde.

Das Bedürfnis nach Autonomie ist als eines der drei psychologischen Grundbedürfnisse nach Deci und Ryan.

SchülerInnenmotivation

Sehr häufig wurde das Engagement der SchülerInnen von den Befragten thematisiert. Dabei ging es einerseits darum, dass SchülerInnen Fortschritte machen, andererseits wurde aber auch die Freude am Instrument oder Engagement im Unterricht von den Lehrpersonen als befriedigend wahrgenommen. Eine „gelungene Stunde“ gab ihnen das Gefühl, eine nachhaltige und sinnstiftende Arbeit zu machen. Sind hingegen die SchülerInnen desinteressiert, kommen unvorbereitet in den Unterricht oder legen selbst keinen Wert darauf, bei Vorspielen gut zu spielen, demotiviert das die Lehrkräfte.

Die Motivation der SchülerInnen ist eine Kategorie, die induktiv gebildet wurde. Es wurde also nicht explizit danach gefragt, trotzdem wurde sie sehr häufig genannt. Auf theoretischer Ebene lässt sie sich dem Bedürfnis nach Sozialer Eingebundenheit zuordnen, da der Wunsch danach besteht, in einem positiven Austausch mit den SchülerInnen zu sein. Außerdem kann man sie mit dem Wunsch nach Kompetenz verknüpfen, da Lehrkräfte das Gefühl bekommen, dass sie gut in ihrem Beruf sind, wenn sie die SchülerInnen so motivieren können, dass sie gerne im Unterricht dabei sind.

Sinn des Berufs

Die meisten Lehrkräfte empfinden ihren Beruf als sinnstiftend. Dabei ist besonders wichtig die Arbeit mit Menschen, mit Kindern und Jugendlichen im Besonderen. Es wurde oft hervorgehoben, dass dabei nicht nur die Vermittlung musikalischer Fertigkeiten im Mittelpunkt steht, sondern die Begleitung der Menschen auf ihrem Weg.

Diesen Ansatz kann man auf das theoretische Modell nach Schnell zum Sinn des Berufs beziehen. Sie spricht davon, dass als bedeutsam wahrgenommene Arbeit eine große Motivation auslöst. Lehrpersonen erleben sich selbst und ihre Arbeit dann als wirksam. Dies wurde auch dadurch deutlich, dass sie sich

freuten, ehemalige SchülerInnen zu treffen, die noch immer Musik machten. Die Arbeit wurde dann als nachhaltig empfunden.

Auch der Ansatz von Hackmans und Oldhams Job Characteristic Model ist hier sinnig. Intrinsische Motivation ist hier Resultat von Bedeutsamkeit, die sie als eine der fünf Kerndimensionen definieren.

Langfristige Motivation

Ein weiterer Faktor zur Motivation von Instrumentallehrkräften ist der Wunsch nach einer eigenen Klasse, in der SchülerInnen mit unterschiedlichen Niveaus vertreten sind. Dieser Wunsch kann dem Bedürfnis nach Sozialer Eingebundenheit zugeordnet werden, da sie für stabile soziale Beziehungen sorgt. Der Wunsch nach unterschiedlichen Niveaustufen, wobei besonders SchülerInnen gewünscht wurden, die schon länger und schwierigeres Repertoire spielen, kann mit dem Bedürfnis nach Kompetenz erklärt werden. Wenn Lehrkräfte SchülerInnen schon länger begleiten, sehen sie ihre eigenen Erfolge im Können der SchülerInnen. Außerdem stellt eine heterogene Klasse viel mehr Abwechslung dar als eine Klasse, die nur aus AnfängerInnen besteht. Im Sinne der Zwei-Faktoren-Theorie bildet das Bedürfnis nach der eigenen Klasse einen Motivator ab, also einen Faktor, der sich stark auf die Zufriedenheit der LehrerInnen auswirkt.

Finanzielle Sicherheit/Gehalt

Den befragten Lehrkräften ist in Bezug besonders wichtig, dass ihnen ihr Gehalt eine gewisse Sicherheit bietet. Der Berufsanfänger in Deutschland ging mit Beginn seines Studiums gar nicht davon aus, dass er diese Sicherheit überhaupt in seinem Beruf haben wird. Dabei wurde die Höhe des Gehalts bei den Lehrkräften nur von einer Befragten und einer Leitung genannt, die sie als zu gering empfanden. Jedoch wurde immer hervorgehoben, dass der Wandel hin zu Festanstellungen ein hohes Maß an Sicherheit gewährleistet.

Das Bedürfnis nach Sicherheit steht in Zusammenhang mit der Bedürfnishierarchie von Maslow. Es ist eines der ersten Bedürfnisse, also eher unten in der Hierarchie angesiedelt und steht für Stabilität, Ordnung und Schutz. Nach Maslow muss dieses Bedürfnis erfüllt sein, um sich den weiteren Bedürfnissen wie Bindung, Selbstwert oder Selbstverwirklichung zuwenden zu können.

Räumlichkeiten Gebäude

Ein Faktor, der von allen Befragten genannt wurde, ist die Wichtigkeit des Raumes und des Gebäudes, in dem unterrichtet wird. Es fällt auf, dass die Maßstäbe, die an die Ausstattung des Raumes gelegt werden, variiert. Eine Befragte unterrichtet in einem Gymnasium und wünscht sich eine bessere Ausstattung und Gestaltungsspielraum. Eine weitere leidet darunter, in einer Außenstelle zu unterrichten, die im Keller ist. Eine dritte ist zwar mit der Qualität ihrer Räume zufrieden, unterrichtet jedoch jeden Tag in einem anderen Raum, sodass sie ihre Materialien für den Unterricht nicht an einem Ort lassen kann, sondern sie immer mitnehmen muss.

Es gibt zwei Befragte, die mit ihren Räumen sehr zufrieden sind. Gründe dafür liegen zum einen darin, dass sie ihren eigenen Raum haben, den sie sich mit maximal einer anderen Lehrkraft teilen. Demzufolge können alle Dinge, die für den Unterricht gebraucht werden, im Raum bleiben. Zum anderen steht ihnen der Raum zur freien Verfügung. Sie können dort üben oder andere Proben haben und müssen sich lediglich mit der zweiten Lehrkraft absprechen. Außerdem sind ihre Unterrichtsräume klimatisiert, offen und hell. In der Analyse fiel mir besonders auf, dass das nicht als Selbstverständlichkeit gesehen wird, sondern von den Lehrkräften wahrgenommen und sehr geschätzt wird.

Der Wunsch nach einer guten räumlichen Unterrichtsumgebung entspricht den Hygienefaktoren der Zwei-Faktoren-Theorie von Herzberg. Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass das Fehlen dieser Faktoren zwar zu Unzufriedenheit führt, ihre Anwesenheit jedoch die Motivation nicht steigert. Die Analyse der Interviews zeigt jedoch, dass den Lehrkräften ihre räumliche Situation durchaus bewusst ist, auch, wenn sie sehr positiv ist. Daraus folgend würde man sie in diesem Fall sogar eher Motivatoren zuordnen, die einen direkten Einfluss auf die Stärkung der Motivation haben.

Soziale Eingebundenheit

Allen Lehrkräften ist der soziale Aspekt ihres Berufs sehr wichtig. Dabei werden zum einen die Beziehungen zu SchülerInnen genannt, sowie der Austausch mit KollegInnen, sowohl innerhalb der eigenen Musikschule als auch mit anderen Musikschulen. Auch das Lernumfeld, bestehend aus LehrerInnen, SchülerInnen, Eltern und Leitung prägt die soziale Komponente.

Ergänzend dazu ist der Austausch mit den KollegInnen und ein gutes Miteinander innerhalb des Kollegiums für die Motivation essenziell. Aus den Interviews ergibt sich, dass dieser Austausch institutionell gefördert werden kann und die meisten MitarbeiterInnen es zu schätzen wissen, wenn diesbezüglich gefördert wird. Außerdem können räumliche Bedingungen den kollegialen Austausch sowohl fördern als auch hemmen.

Diese Kategorie der sozialen Eingebundenheit geht unmittelbar auf die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan zurück und bildet eine der drei psychologischen Grundbedürfnisse ab und hat einen hohen Einfluss auf die Motivation.

Anerkennung

Anerkennung kann sowohl von unterschiedlichen Sendern empfangen werden und auch auf unterschiedliche Weise wahrgenommen werden. Außerdem ist sie für die einzelnen Befragten unterschiedlich wichtig.

Eher abwertend wird die gesellschaftliche Anerkennung wahrgenommen, in Bezug auf die SchülerInnen werden ambivalente Erfahrungen geschildert. Für eine Befragte ist allein die Tatsache, dass die SchülerInnen an ihrem Unterricht teilnehmen, eine Anerkennung, eine andere schildert, dass die SchülerInnen sich oft aktiv bei ihr bedanken. Auch die Anerkennung der Eltern wird unterschiedlich wahrgenommen.

Nicht für alle der Befragten ist Anerkennung gleich wichtig. Manche Lehrkräfte empfinden fehlende Anerkennung auch nicht als demotivierend, aktive Nicht-Anerkennung jedoch schon. Auch Fairness und Gleichbehandlung innerhalb des Kollegiums ist hier ein wichtiger Punkt.

Anhand der Interviews kann jedoch festgestellt werden, dass die Anerkennung für die Leistung als PädagogIn allen Befragten sehr wichtig ist. Sei es gesellschaftlich, von SchülerInnen und Eltern oder innerhalb des Kollegiums und von der Leitung.

Das Streben nach Anerkennung lässt sich in dem Bedürfnis nach Geltung in Maslows Bedürfnishierarchie wiederfinden.

2.11.2 Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Luxemburg und Deutschland

Aus den Interviews gehen viele Gemeinsamkeiten, aber auch einige Unterschiede hervor.

Gemeinsamkeiten

Eine Gemeinsamkeit besteht darin, dass für die Lehrkräfte beider Länder die Motivation und das Engagement der SchülerInnen einen entscheidenden Einfluss auf die Motivation hat. Ihr musikalischer Fortschritt, gelungene Auftritte, aber auch die zwischenmenschliche Komponente wirken sich positiv auf die Zufriedenheit der Lehrkräfte aus. Auch der Austausch mit KollegInnen wird als wichtiges Kriterium hervorgehoben. Hier lässt sich eine Verknüpfung zum Grundbedürfnis der sozialen Eingebundenheit nach Deci und Ryan feststellen. Auch das Bedürfnis nach Kompetenzerleben wird geschildert, da sich alle Lehrkräfte besonders motiviert fühlen, wenn ihre Arbeit Früchte trägt. Auch die Anerkennung im Beruf wird als wichtiger Faktor beschrieben. Schließlich lassen sich auch Gemeinsamkeiten in Bezug auf die Räumliche Situation finden. Eine gute Lernumgebung spielen in beiden Ländern eine wichtige Rolle.

Unterschiede

Die Unterschiede in den Ländern Luxemburg und Deutschland sind vor allem durch das Prüfungssystem in Luxemburg bestimmt und durch das System, welches eher schulisch aufgebaut ist als das deutsche Musikschulsystem. Da alle SchülerInnen in regelmäßigen Abständen Prüfungen ablegen müssen, die sich nicht am individuellen Können der SchülerInnen orientieren, sondern für alle gleich sind, ergeben sich andere Rahmenbedingungen. Besonders spiegelt sich das in der Gestaltungsfreiheit wider, die die Lehrkräfte empfinden. Die deutschen Befragten gaben alle an, sich sehr frei zu fühlen und keinerlei Einschränkungen in Bezug auf ihre Kreativität zu verspüren. Die luxemburgischen Lehrkräfte fühlen sich einem Druck ausgesetzt, den Anforderungen des Systems zu entsprechen und sehen sich auch in einem Vergleich untereinander. Daran anknüpfend gaben sie an, dass die Motivation der SchülerInnen sich sehr stark auf die Prüfungen konzentriert, wodurch ein Konzept des stetigen Lernens – auch ohne externe Kontrolle – schwierig ist. An einer der deutschen Musikschulen wird auch ein Prüfungssystem

durchgesetzt, welches jedoch auf freiwilliger Basis passiert. SchülerInnen können sich gezielt vorbereiten, um entweder mehr Unterricht zu bekommen oder in einen professionelleren Zweig zu kommen. Hier empfanden die Lehrkräfte die Vorbereitung als produktiv und sinnvoll, was gerade in Zusammenhang mit dem Motivationsfaktor der Motivation durch das Engagement der SchülerInnen Sinn ergibt.

Sowohl von luxemburgischen LehrerInnen, also auch von der luxemburgischen Leitung wurde der gesellschaftliche Wandel thematisiert beziehungsweise die Veränderung in der SchülerInnenschaft und die daraus resultierenden Anpassungen des Berufsbildes. Während früher besonders die Kinder an der Musikschule Unterricht erhielten, die aus Familien mit musikalischem Vorwissen kamen, haben der kostenfreie Unterricht und das Bemühen um einen niedrighschwelligem Zugang dafür gesorgt, dass Kinder aller Schichten Instrumentalunterricht erhalten können. Grundsätzlich wird das positiv bewertet, jedoch ändert das die Arbeit der Lehrkräfte in Bezug darauf, welche Voraussetzungen die SchülerInnen und ihre Eltern mitbringen. Die LehrerInnen finden sich somit in einem Spannungsfeld wieder, in dem sie den Anforderungen eines Examenssystems gerecht werden müssen, welches alle SchülerInnen gleichbehandelt und bereits seit langer Zeit existiert und den Veränderungen in ihrem pädagogischen Handeln. Die Leitung der luxemburgischen Musikschule beschreibt, dass InstrumentallehrerInnen für jeden Schüler und jede Schülerin die geeignete Unterrichtsmethode finden müssen, um Erfolge zu erzielen, jedoch sind diese Erfolge auch an das Examenssystem gekoppelt, welches keinen Unterschied macht, welchen Background der oder die Schülerin hat. Das Berufsbild hat sich also in diesem Sinne erweitert. Hier stellt sich die Frage, weshalb ein solcher Wandel von den deutschen Lehrkräften nicht wahrgenommen wird. Ein Ansatz könnte die bereits genannte Gratuität der luxemburgischen Musikschulen sein. In Deutschland ist der Unterricht gebührenpflichtig und auch, wenn es beispielsweise Tarife für einkommensschwächere Familien gibt, ist er nicht ganz kostenfrei. Auch die Logistik ist in Luxemburg ausgereifter. Die SchülerInnen kommen teilweise aus den Betreuungen mit ihren ErzieherInnen in die Musikschule und werden zum Unterricht gebracht. Die Teilhabe wird also extrem erleichtert. Daraus könnte man vermuten, dass das „Klientel“ der deutschen Musikschulen im Moment ähnlich dem der luxemburgischen Musikschulen von „früher“ ist.

Ein weiterer interessanter Aspekt ist der des Gehalts. Da in Deutschland noch bis vor kurzer Zeit viele Musikschullehrkräfte als Honorarlehrkräfte angestellt waren, spielt die Sicherheit, die mit einer Festanstellung einhergeht, eine große Rolle. Trotzdem sehen sowohl die Leitung als auch eine der befragten Lehrkräfte die Bezahlung als zu gering an, besonders im Hinblick darauf, dass andere Angestellte des öffentlichen Dienstes mit ähnlichem akademischem Abschluss in höheren Tarifgruppen eingruppiert sind. Das Konzept der Honorarkraft ist in Luxemburg unbekannt, die Lehrkräfte sind alle fest angestellt und werden durch eine Gewerkschaft vertreten. Zwar gibt es auch hier Reformierungsbedarf, aber da das Gehalt grundsätzlich sehr attraktiv ist, wird es eher wenig thematisiert. Hier kann man einen Bogen schlagen zu den Kontext- und Hygienefaktoren nach Herzberg.

Zwar beugt ein sicheres Gehalt der Unzufriedenheit vor, jedoch trägt ein sehr hohes Gehalt nicht zu mehr Motivation und Zufriedenheit bei.

2.11.3 Veränderungen der Motivation im Laufe der Berufslaufbahn

Um die Veränderungen der Motivation im Laufe der Berufslaufbahn zu skizzieren, bietet sich besonders der Vergleich der beiden Befragten an, die sich am Ende ihrer Berufslaufbahn befinden.

Eine der beiden Befragten berichtet von ihrer Zusatzausbildung, die sie im Laufe des Berufslebens gemacht hat und wie sehr sie dieser Kompetenzerwerb in der alltäglichen Arbeit trägt und motiviert. Hier zeigt sich einerseits die motivierende Wirkung von Kompetenz und andererseits die Basis für einen klaren Handlungsablauf im Kontext des Flow-Erlebens. Wie in Kapitel 1.1.4 beschrieben, kann dann ein Flow-Gefühl erreicht werden, wenn die Lehrkraft das Gefühl hat, über den Dingen zu stehen und ein großes Wissen hat, um in allen Unterrichtssituationen gut ausgestattet zu sein. Lebenslanges Lernen kann die Motivation auch in späteren Berufsjahren erneuern.

Die andere berichtet davon, dass es schwerer geworden ist, zu unterrichten und spricht damit die Anpassung an den gesellschaftlichen Wandel an, den sie in ihrer Arbeit spürt. Hier können zwei Theorien herangezogen werden. Zum einen das Züricher Modell nach Bruggemann, in dem es einen Abgleich des Soll-Zustands mit dem Ist-Zustand gibt. Im Falle dieser Lehrkraft ist der Soll-Zustand nicht übereinstimmend mit dem Ist-Zustand, was hier zu einer eher fixierten Unzufriedenheit führt. Dies zeigt, dass Motivation daraus entsteht, sich während des Berufslebens an sich verändernde Gegebenheiten und Prozesse anzupassen.

Im Sinne der Berufszufriedenheit, die sich eher an der Zufriedenheit als langfristiges Konstrukt orientiert, haben Kompetenzerwerb und Anpassung einen Einfluss darauf, ob sich LehrerInnen eher zu ExpertInnen nach Dreyfus und Dreyfus entwickeln, oder, wie Sikes beschreibt, in Zynismus und Gelassenheit verfallen.

Ergänzend können mit fortschreitendem Alter auch körperliche Beschwerden hinzukommen, die die Motivation hemmen können. In diesem Fall kann eine zugewandte Leitung mit lösungsorientierten Ansätzen einer Demotivation entgegenwirken.

Die beiden BerufsanfängerInnen beschreiben unterschiedliche Dinge, eine spricht davon, dass ihre Motivation manchmal davon gehemmt wird, dass sie Angst hat vor ihrer Tätigkeit und sehr viel Zeit und Energie in die Vorbereitung der Stunden steckt. Die andere befragte Lehrkraft wünscht sich insbesondere eine heterogenere Klasse im Hinblick auf ihr Können. Die Phase der hohen Belastung am Anfang des Berufslebens beschreibt Sikes mit dem Begriff des „Praxisshocks“. Hier bestimmt eine sehr hohe Belastung den Arbeitsalltag. Nach Dreyfus und Dreyfus ist dies die Phase, in der „know-that“ angesammelt wird, welches später im Berufsleben in „know-how“ umgewandelt wird.

Interessant ist auch die Betrachtung der beiden Lehrkräfte in der Mitte des Berufslebens. Während eine sich sehr wohl fühlt und mit dem Ist-Zustand sehr zufrieden ist, wird die andere ein Sabbatical nehmen, um sich neu zu orientieren. Hier begegnen wir dem Phasenmodell nach Hubermann, der für die Erfahrungsjahre zwischen dem siebten und achtzehnten Jahr zwei Entwicklungen beschreibt. Zum einen den Zustand der Experimentierfreude und des Aktivismus und zum anderen den Zustand der Selbstzweifel und Neuorientierung.

2.11.4 Strategien von Musikschulleitungen zur Förderung der Motivation ihrer Lehrpersonen

Ein erster wichtiger Faktor für beide Musikschulleitungen ist die Kategorie der Personalentwicklung. Besonders wichtig ist in diesem Zusammenhang der Aspekt des „voneinander Lernens“. Die luxemburgische Musikschule führt zu diesem Zweck ab dem Schuljahr 2025/2026 ein Tutorat ein, welches besonders BerufsanfängerInnen den Einstieg ins Berufsleben erleichtern soll. Langfristig sieht die Leitung aber auch Potenzial, diese Hospitationen weiter auszubauen. Außerdem werden regelmäßige Fachbereichssitzungen durchgeführt. Der Leitung aus Luxemburg ist es wichtig zu erwähnen, dass das Kollegium besonders davon profitiert, dass es multikulturell ist. Es arbeiten dort Menschen, die nicht nur aus verschiedenen Ländern kommen, sondern auch in verschiedenen Ländern ausgebildet wurden. Dies unterscheidet sie von deutschen Musikschulen. Auch verschiedene Projekte, wie Orchester(fahrten) werden als wichtig angesehen.

Auch die deutsche Musikschulleitung verweist auf den Erfahrungsschatz, den das Kollegium innehat und bedauert, dass er noch nicht hinreichend genutzt wird. Um dem entgegenzuwirken wurden Teamzeiten und Projektwochen verankert, welche obligatorisch sind. Sie bieten den Lehrkräften Raum und Zeit, sich miteinander zu beschäftigen. Dadurch entsteht eine kreative Spielwiese, die die Autonomie und die soziale Eingebundenheit fördert. Dabei wird betont, dass es nicht nur um fachlichen Austausch und die Entwicklung von Projekten geht, sondern auch um persönliches Miteinander. Im Zusammenhang dazu steht auch, dass die Festanstellungen ein neues Berufsbild entworfen haben. Sie beinhalten Zusammenhangstätigkeiten, wodurch von den LehrerInnen auch mehr eingefordert werden kann, als „nur“ den Unterricht abzuhalten. Der deutschen Leitung sind diese Zusammenhangstätigkeiten sehr wichtig, weshalb sie bereits im Bewerbungsverfahren Wert darauf legt, den Bewerbern zu erklären, dass sie Engagement über den Unterricht hinaus von ihren Mitarbeitenden erwartet.

Der luxemburgischen Leitung ist im Bewerbungsverfahren wichtig, dass zukünftige KollegInnen sich gut ins Kollegium einfügen.

Ein weiterer wichtiger Austausch ist der persönliche Kontakt der Leitungen zu den Lehrern. Dazu werden regelmäßige Mitarbeitergespräche durchgeführt, bei denen sowohl fachliches besprochen wird oder in Luxemburg das Examen, aber auch immer Raum für persönliche Angelegenheiten gegeben wird

und Hilfe angeboten werden kann. Hier zeigt sich in beiden Musikschulen ein partizipativer Führungsstil, der seine Mitarbeitenden wertschätzt und in Entscheidungsprozesse mit einbindet.

Ein weiterer Punkt im Kontext von Personalentwicklungen sind Fort- und Weiterbildungen. Beide Leitungen legen Wert auf die stetige Weiterbildung der Lehrkräfte. In Luxemburg ist der berufliche Aufstieg im Kontext der Gehaltssteigerung an ein bestimmtes Kontingent an Weiterbildungen gekoppelt. Die Musikschule der deutschen Leitung gehört einem Weiterbildungszentrum an.

In Bezug auf die Motivationspotenziale ihrer Musikschule unterscheiden sich die beiden Musikschulleitungen voneinander.

Die luxemburgische Leitung betont, wie wichtig das Zuhören ist, besonders von Seiten der Leitung selbst. Sie möchte die Anliegen und Bedürfnisse der LehrerInnen ernst nehmen und sie in Entscheidungsprozesse der Musikschule mit einbeziehen. Hier erkennt man wieder den partizipativen Führungsstil mit dem Angebot der Gestaltungsfreiheit, auch über den Unterricht hinaus. Ein weiterer Faktor ist die Entwicklung der Einstellung zur Arbeit selbst. Vielen jungen ArbeitnehmerInnen ist eine Work-Live-Balance wichtig. Dementsprechend sei es wichtig, auch auf diesen Aspekt des Motivationspotenzials einzugehen und flexible Arbeitszeiten zu gestalten, um persönliche Bedürfnisse und Arbeitgeberbedürfnisse zusammenzuführen. Hier kommt wohl am ehesten der Bezug zur Berufszufriedenheit zum Tragen, die in engem Verhältnis zur allgemeinen Lebenszufriedenheit steht.

Die deutsche Musikschulleitung sieht Motivationspotenziale besonders in der Nutzung der Zusammenhangstätigkeiten. Sie geben Gestaltungsraum, in denen neue Ideen und Projekte entdeckt werden können. Außerdem wünscht sie sich, dass das Mindset ihrer Lehrerschaft sich weiter dahin entwickelt, lösungsorientiert und SchülerInnenzentriert zu arbeiten.

2.11.5 Zuordnung der Ergebnisse zu den psychologischen Grundbedürfnissen der Selbstbestimmungstheorie

Aus der Auswertung der Interviews geht hervor, dass sich viele Aussagen der Lehrkräfte und Leitungen den drei psychologischen Grundbedürfnissen der Selbstbestimmungstheorie zuordnen lassen. Die Bedürfnisse Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit sind in ihrer Definition maßgeblich für Motivation und erweisen sich auch im Kontext von Musikschullehrkräften für Violine als besonders relevant,

Autonomie

Unter dem Bedürfnis nach Autonomie versteht man das Erleben von Selbstbestimmung und Gestaltungsfreiheit im beruflichen Handeln. Alle Lehrkräfte schildern, dass sie dann motiviert sind, wenn sie ihren Unterricht eigenständig und kreativ gestalten können und auch über den Unterricht hinaus Ideen verwirklichen können. Besonders von den Lehrkräften an deutschen Musikschulen wird der hohe

Grad an Freiheit hervorgehoben und geschätzt. Darüber hinaus ist es dadurch möglich, seine Rolle unter den KollegInnen zu finden, indem man in seinem Unterricht individuelle Schwerpunkte setzt.

In Luxemburg äußerten einige Lehrkräfte, dass sie sich durch das bestehende Examenssystem in ihrer Freiheit eingeschränkt fühlen. Dieses schafft zwar eine sichere Struktur und Vergleichbarkeit, jedoch muss der Unterricht dadurch nach externen Vorgaben ausgerichtet werden.

Der Vergleich zeigt, dass Autonomie in Deutschland strukturell stärker ausgeprägt empfunden wird, während in Luxemburg Lehrkräfte aktiv Wege finden müssen, in dem bestehenden System pädagogische Freiräume zu finden.

Kompetenz

Das Bedürfnis nach Kompetenz wird dann erfüllt, wenn die Lehrkräfte Selbstwirksamkeit erleben und sie Fortschritte in der Arbeit mit ihren SchülerInnen sehen. Dieses Motiv spielte in allen Interviews eine Rolle. Die Ausprägungen dabei können unterschiedlich sein und von „einer gelungenen Stunde“ über „ich habe jemanden berührt“ bis hin zu Erfolgen bei Wettbewerben und Examen reichen. Darin zeigt sich, dass Kompetenz nicht nur bei langfristigen Zielerreichungen erfahren wird, sondern auch in alltäglichen Erfolgserlebnissen. Die externe Prüfungssituation wirkt in Luxemburg eher ambivalent. Einerseits stärkt es bei guten Leistungen das Kompetenzgefühl, andererseits erleben die Lehrenden die indirekte Kontrolle auch als Belastung.

Im Kontext der Kompetenzerweiterung ist auch die Rolle der Leitungen wichtig. Sie ermöglichen ihren LehrerInnen Weiterbildungen und individuelle Entwicklung.

Soziale Eingebundenheit

Das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit richtet sich nach dem Erleben von Zugehörigkeit, Anerkennung und sozialen Beziehungen. Alle Lehrkräfte betonen die Wichtigkeit der Beziehung zu ihren SchülerInnen und KollegInnen. Darüber hinaus möchten sie das soziale Miteinander über die Musik an ihre SchülerInnen weitergeben.

In diesem Kontext spielt auch die Anerkennung durch Leitung, Eltern, SchülerInnen und der Gesellschaft eine Rolle.

3 Fazit

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die Motivation von Musikschullehrkräften für Violine in Deutschland und Luxemburg zu untersuchen und in Form einer qualitativen Inhaltsanalyse mit Lehrpersonen und Leitungen Faktoren herauszuarbeiten, die motivierend oder demotivierend wirken können. Darüber hinaus wurde untersucht, inwieweit sich die Motivation im Laufe der Berufslaufbahn verändert und mit welchen Strategien Musikschulleitungen ihre Lehrkräfte darin unterstützen, langfristig motiviert und zufrieden ihren Beruf auszuüben. Den theoretischen Rahmen bildeten dabei verschiedene Motivationstheorien, mit einem Schwerpunkt auf die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan.

Die kategorienbasierte Auswertung der Interviews zeigt, dass Motivation ein komplexes Zusammenspiel aus individuellen, institutionellen und gesellschaftlichen Faktoren ist. Sehr häufig ließen sich die Gründe für Motivation aber auf die drei psychologischen Grundbedürfnisse der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan zurückführen, Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit. Dabei kann Autonomie zurückgeführt werden auf eine freie Unterrichtsgestaltung und Raum für Kreativität, Kompetenz auf Fortschritte der SchülerInnen sowie das Empfinden, mit dem eigenen Handeln etwas bewirken zu können und soziale Eingebundenheit auf das Miteinander mit SchülerInnen und KollegInnen. Auch Anerkennung als Bestätigung für die geleistete Arbeit spielen dabei eine große Rolle.

Besonders eindrücklich wurde, dass der Unterrichtsraum und das Gebäude der Musikschule einen entscheidenden Unterschied für die Lehrkräfte machen. Ebenso zeigte sich hier, dass der individuelle Anspruch unterschiedlich ist.

Außerdem sind die Motivation und das Engagement der SchülerInnen ein Motor für Motivation. Lehrkräfte werden deprimiert und resignieren, wenn sie das Gefühl haben, dass von Seiten der SchülerInnen keine Motivation da ist und fragen sich dann nach dem Sinn ihres Berufes.

Der Vergleich der beiden Länder zeigt einige Gemeinsamkeiten. So ist es für die Lehrkräfte beider Länder wichtig, in guten Räumen zu unterrichten und soziale Beziehungen in der Arbeitsumgebung zu haben. Unterschiede ergaben sich insbesondere aus den strukturellen Rahmenbedingungen. Während deutsche Lehrkräfte von einem großen Gestaltungsfreiraum profitieren, erleben luxemburgische Lehrkräfte diesbezüglich Einschränkungen durch das Examenssystem. Trotzdem gaben die luxemburgischen LehrerInnen an, nicht auf das Prüfungssystem verzichten zu wollen, da sie darin die Chance sehen, ihre Schüler zumindest bei der Vorbereitung auf das Examen zu motivieren.

Auch der Wandel des Berufsbilds ist in Luxemburg stärker ausgeprägt. Der kostenfreie Musikschulunterricht hat zu einer Veränderung in der Zusammensetzung der SchülerInnen geführt, wodurch Lehrkräfte ihre Herangehensweise und vielleicht auch ihre musikalischen Ziele und damit einhergehend auch ihre pädagogischen Ansätze verändern müssen. Dem gegenüber steht allerdings das

strikte Examenssystem. Hier stellt sich die Frage, ob es ein Ansatz wäre, auch das System der Examen an die sich verändernden Umstände anzupassen. Sowohl deutsche als auch luxemburgische LehrerInnen und Leitungen denken regelmäßig über ein Prüfungssystem nach, welches weniger strikt ist, als das luxemburgische, aber trotzdem die Möglichkeit bietet, dass SchülerInnen sich und ihr Können auf dem Instrument miteinander vergleichen. Ein Ansatz wird in der deutschen Musikschule der Leitung bereits durchgeführt, indem sich SchülerInnen mehr Unterricht „erspielen“ können und die Möglichkeit von leistungsorientiertem Unterricht haben.

In Deutschland verändert sich das Berufsbild momentan besonders durch die Festanstellung aller Instrumentallehrkräfte. Das ermöglicht es, Zusammenhangstätigkeiten von den Lehrenden einzufordern und gibt den Arbeitnehmenden finanzielle Sicherheit.

Im Verlauf der Berufsbahnen wird deutlich, dass Motivation nicht statisch ist, sondern sich während des Berufslebens verändert. Berufsanfänger können am Anfang überfordert sein, während mit der Erfahrung wächst, und Lehrkräfte Motivation aus ihrer Kompetenz schöpfen. Es kann jedoch auch nach einigen Jahren eine fehlende Passung zwischen Realität und Erwartung festgestellt werden, was demotivierend ist und oft eine berufliche Neuorientierung nach sich zieht. Motivierend wirken in allen Abschnitten der Berufslaufbahn Fort- und Weiterbildungen, der Austausch unter Kollegen und gemeinsame Projekte.

Die Leitungen spielen eine einflussreiche Rolle für die Motivation ihrer Lehrkräfte. Ihr Führungsstil beeinflusst, inwieweit die LehrerInnen ein Mitspracherecht haben in der Gestaltung des Arbeitsplatzes, sie können Weiterbildung fördern und ein Umfeld gestalten, das soziales Miteinander und kollegialen Austausch ermöglicht. So kann sie gezielt die Motivation der LehrerInnen fördern.

Die Ergebnisse der Interviewanalysen verdeutlichen auch die Grenzen dieser Arbeit. Die Stichprobe der Lehrenden und Leitenden war klein und auf das Instrument Violine beschränkt. Daher können die Aussagen und die Erkenntnisse, die daraus gezogen wurden, nicht ohne Weiteres auf andere Fächer oder die Gesamtheit der Musikschullehrkräfte übertragen werden. Zudem unterscheiden sich auch die Musikschulen untereinander zu stark voneinander. Dennoch bietet die Arbeit einen Einblick in ein wenig erforschtes Feld und zeigt auf, inwiefern theoretische Konzepte der Motivationstheorie auf den Kontext des Instrumentalunterrichts übertragen werden können.

Für die Praxis kann aus dieser Arbeit abgeleitet werden, dass Musikschulen Strukturen und Rahmenbedingungen gestalten können, die die Motivation ihrer LehrerInnen fördern: durch Autonomie, gesicherte Arbeitsverhältnisse, Weiterbildungen, die Möglichkeit zum kollegialen Austausch und einer Anerkennungskultur. Für die weitere Forschung eröffnet die Arbeit Anknüpfungspunkte, beispielsweise zur Vergleichbarkeit anderer Instrumente, zu den Perspektiven der SchülerInnen oder der langfristigen Wirkung unterschiedlicher Leitungskonzepte und Musikschulkonzepte, auch im Vergleich mit anderen Ländern.

4 Literaturverzeichnis

Brunstein, Joachim C.; Heckhausen, Heinz: Leistungsmotivation. In: Heckhausen, Heinz; Heckhausen, Jutta: Motivation und Handeln. Heidelberg: Springer 2006, 3. Auflage

Besa, Kris- Stephen; Gesang, Johanna; Kruse, Christoph; Rothland, Martin: Schulleitungshandeln und Kooperationsklima als Prädiktoren von Arbeitszufriedenheit und Mitarbeiterbindung an Schulen. In: Zeitschrift für Pädagogik 68, 2022, S. 869-892

Brohm, Michaela: Personalentwicklung in Schulen. Zur Vermittlung zwischen Individualkompetenz und Organisationsanforderung. In: Die deutsche Schule 97. 2005, S. 493- 501

Böckelmann, Irina; Kirsch, Marieke: Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen und das Burnout-Risiko der Pädagogen an den Musikschulen: ein Altersvergleich. In: Zentralblatt für Arbeitsmedizin, Arbeitsschutz und Ergonomie 6. <file:///C:/Users/koppl/Downloads/s40664-023-00510-3.pdf>, 2023, Zugriff am 18.08.2025

Böckelmann, Christine: Individuelle Weiterbildung im Kontext der Personalentwicklung – Überlegungen zu unterschiedlichen Funktionen. In: Beiträge zur Lehrerbildung 26. 2008, S. 35-42

Common Assessment Framework (CAF) :Europäisches Qualitätsmanagement für den öffentlichen Sektor. Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat. https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/themen/moderne-verwaltung/caf-2020-deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=7, Berlin, 2020

Czikszentmihalyi, Mihaly: Flow: The Psychology of Optimal Experience. file:///C:/Users/koppl/Downloads/Flow_The_Psychology_of_Optimal_Experience.pdf, Januar 1990, Zugriff am 30.07.2025

Dammerer, Johannes: Berufszufriedenheit und lebenslanges Lernen von Lehrpersonen. Die Zusammenhänge von Berufszufriedenheit, Dienstalter und Fort- und Weiterbildung. Weinheim, Basel: Beltz, 2021

Deci, Edward L.; Ryan, Richard M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, 1993

Deci, Edward L.; Ryan, Richard M.: Self- Determination- Theory. An Introduction and Overview. In: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. Guilford Publications, 2017

Deci, Edward L.; Ryan, Richard M.: The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self- Determination of Behaviour. In: Psychological Inquiry, Vol. 11, No. 4. Taylor and Francis Ltd. 2000a, S. 227-268

Deci, Edward L.; Ryan, Richard M.: Self Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. In: American Psychologist. University of Rochester, 2000b, S. 68-78

Die Regierung des Grossherzogtums: Eine weltoffene Bevölkerung. <https://luxembourg.public.lu/de/gesellschaft-und-kultur/bevolkerung/demografie.html#section-content>. Zugriff am 30.08.2025

Goddemeier, Christof: Zwei- Faktoren- Theorie der Arbeitsmotivation. In: Deutsches Ärzteblatt Heft 8, 2023 https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb-590-arbeitszufriedenheit-und-arbeitsbedingungen.pdf?__blob=publicationFile&v=4

Dweck, Carol: Selbstbild: Wie unser Denken Erfolge oder Niederlagen bewirkt. München, Berlin: Piper ebooks, 2016

Ferreira, Yvonne: Arbeitszufriedenheit. Grundlagen, Anwendungsfelder, Relevanz. Kohlhammer, 2019

Ferreira, Yvonne; Zweck, Bettina: Arbeitszufriedenheit messen: Drei Methoden im Vergleich. In: Wirtschaftspsychologie aktuell. Zeitschrift für Personal und Management 2, 2023

Froese, Doris: Wie gut ist unsere Musikschule? EDuR – eine Qualitätsinitiative des Verbands deutscher Musikschulen. In: Üben und Musizieren, April/Mai 2003

Fuchs, Marie; Ziegler, René: Formen der Arbeitszufriedenheit sensu Bruggemann. Ein Test der Annahmen des „Züricher Modells“ zur Rolle des Soll- Ist- Vergleichs, der Regulation des Anspruchsniveaus und den Problemlösungsversuchen (finally). In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie 68 (4), 2024, S. 161-175

Ganserer, Angelika; Kampkötter, Patrick; Steffes, Susanne: Arbeitszufriedenheit und Arbeitsbedingungen. In: Bundesministerium für Arbeit und Soziales: Forschungsbericht 590. Arbeitszufriedenheit und Arbeitsbedingungen. Mannheim, Nürnberg, Tübingen, 2021

Gerrig, Richard J.; Zimbardo, Philip G.: Psychologie. Berlin, Heidelberg, New York: Springer 1996, Nachdruck 2003

Goddemeier, Christof: Zwei- Faktoren- Theorie der Arbeitsmotivation. In: Deutsches Ärzteblatt Heft 8, 2023 https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb-590-arbeitszufriedenheit-und-arbeitsbedingungen.pdf?__blob=publicationFile&v=4, Zugriff am 12.08.2025

Heckman, Richard J.; Oldham, Greg. O.: Motivation through the Design of Work: Test of a Theory. In: Organizational Behavior and Human Performance 16, 1976, S. 250-279 [http://www.iot.ntnu.no/innovation/norsi-pims-courses/huber/Hackman%20&%20Oldham%20\(1976\).pdf](http://www.iot.ntnu.no/innovation/norsi-pims-courses/huber/Hackman%20&%20Oldham%20(1976).pdf) Zugriff am 11.08.2025

Herzog, Silvio: Zur biografischen Orientierung der Weiterbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 26. https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13663/pdf/BZL_2008_1_23_34.pdf, 2008, S. 23- 34

Hofman, Erwin: Personalentwicklung und -controlling: Strategien für den Mittelstand (Management und Controlling im Mittelstand). Springer, 2018

Hofstätter, Anna Maria: Und wie geht es eigentlich den Musikschullehrern: Zur beruflichen Belastung und Arbeitszufriedenheit von Musikschullehrern. In: Üben und Musizieren 2, April/Mai 2002 S. 6-12

KommunalForum: Der Verdienst an Musikschulen. https://www.kommunalforum.de/musikschule_verdienst.php. Zugriff am 02.09.2025

Kruse- Weber, Silke: Strategien zur Berufszufriedenheit: Orientierung im Dschungel der Kernkompetenzen. In: Üben und Musizieren. Schott, August/September 2012

Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Rädiker, Stefan; Stefer, Claus: Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. 2., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007 (2. Auflage 2008)

Kuckartz, Udo; Rädiker, Stefan: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 2024

Laenderdaten: Ländervergleich Luxemburg – Deutschland. <https://www.laenderdaten.info/laendervergleich.php?country1=LUX&country2=DEU>. Zugriff am 02.09.2025

Le gouvernement du Grand- Duché de Luxembourg: Loi du 26 juillet 2023 portant fixation des conditions de travail et de rémunération du personnel enseignant de l'enseignement musical dans le secteur communal. <https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2023/07/26/a487/jo>. Zugriff am 02.09.2025

Loritz, Martin D.: Mehr als nur Unterricht – das aktuelle Berufsbild des Musikschullehrers. In: Verband deutscher Musikschulen: Musikschulkongress 1999. ICM- Internationales Congress Center München <https://www.musikschulen.de/medien/doks/mk99/kongress99-AG06.pdf>

Meetz, Frank: Personalentwicklung als Element der Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2007

Meisel, Klaus: Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. In: Klieme, Eckhard (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Weinheim: Beltz 2008, S. 108- 121

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Énfance et de la Jeunesse: Organigramme du Département de la musique – Formation instrumentale. <https://www.enseignement-musical.lu/wp-content/uploads/2025/07/org-formation-instrumentale.pdf>. Zugriff am 02.09.2025 (a)

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse: Programme d'études. Année scolaire 2025- 2026. <https://www.enseignement-musical.lu/wp-content/uploads/2025/07/prog-violon.pdf>. Zugriff am 02.09.2025 (b)

Peifer, Corinna: Zum Zusammenhang zwischen Flow- Erleben und Stress im Kontext von Leistung und Wohlbefinden. In: Brohm- Badry, Michaela; Greve, Julian M.; Peifer, Corinna (Hrsg.): Positiv- Psychologische Forschung im deutschsprachigen Raum. Lengerich: Pabst Science Publishers 2017

Pietzonka, Manuel: Sinn in der Arbeit, sinnvolle Arbeit und berufliche Identität. file:///C:/Users/koppl/Downloads/13_Pietzonka_MP_B.pdf. 2023

Pietzonka, Manuel: Schafft Arbeit Sinn? Perspektiven und Gegenstände der arbeitspsychologischen Sinn- und Identitätsforschung. file:///C:/Users/koppl/Downloads/Pietzonka_FINAL.pdf. 2024

Rheinberg, Falko: Intrinsische Motivation und Flow- Erleben. In: Heckhausen, Heinz; Heckhausen, Jutta: Motivation und Handeln. Heidelberg: Springer 2006, 3. Auflage

Rudolph, Udo: Motivationspsychologie. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag 2003, 1. Auflage

Schnabel, Hermann Michael: Was wir von den Kernkompetenzen der Lehrkräfte für das Qualitätsmanagement an Musikschulen lernen können. In: Üben und Musizieren, September/August 2012

Schnell, Tatjana: Psychologie des Lebenssinns. Springer, 2025

Site du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse: Musikalische Ausbildung. Musekschoulen LU. <https://men.public.lu/de/systeme-educatif/enseignement-musical.html>, Zugriff am 30.08.2025

Statistisches Bundesamt: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/inhalt.html>, Zugriff am 30.08.2025

Verband deutscher Musikschulen: Personalentwicklung und Nachwuchsgewinnung – Fachkräftemangel entgetreten! In: Beschluss der Bundesversammlung. 3. Oktober 2020 (a)

Verband deutscher Musikschulen: Strukturplan des VDM: Die öffentliche Musikschule: Konzept, Aufbau und Struktur. <https://www.musikschulen.de/musikschulen/strukturplan/index.html>, Zugriff am 30.08.2025 (b)

Verband deutscher Musikschulen: Kleine Chronik des Verbandes deutscher Musikschulen. <https://www.musikschulen.de/vdm/chronik/index.html>. Zugriff am 02.09.2025 (c)

Verband deutscher Musikschulen: Musikschulen im Überblick.
<https://www.musikschulen.de/musikschulen/fakten/musikschulenimvdmimueberblick/index.html>.
Zugriff am 02.09.2025 (d)

Verband deutscher Musikschulen: Strukturplan des VdM. Die öffentliche Musikschule: Konzept, Aufbau und Struktur. <https://www.musikschulen.de/musikschulen/strukturplan/index.html>. Zugriff am 02.09.2025 (e)

Verband deutscher Musikschulen: Leitbild der öffentlichen Musikschulen im Verband deutscher Musikschulen (VdM).
https://www.musikschulen.de/medien/doks/Positionen_Erklaerungen/leitbild_vdm-musikschulen.pdf.
2015 (f)

Verband deutscher Musikschulen: Qualitätssicherung der VdM- Musikschulen. QsM#2 – Qualitätssystem Musikschule. <https://www.musikschulen.de/projekte/qm/index.html>. Zugriff am 02.09.2025 (g)

5 Abbildungsverzeichnis

Deci, Edward L.; Ryan, Richard M.: Self Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well- Being. In: American Psychologist. University of Rochester, 2000b, S. 68- 78

Ferreira, Yvonne: Arbeitszufriedenheit. Grundlagen, Anwendungsfelder, Relevanz. Kohlhammer, 2019

Heckman, Richard J.; Oldham, Greg. O.: Motivation through the Design of Work: Test of a Theory. In: Organizational Behavior and Human Performance 16, 1976, S. 250-279
[http://www.iot.ntnu.no/innovation/norsi-pims-courses/huber/Hackman%20&%20Oldham%20\(1976\).pdf](http://www.iot.ntnu.no/innovation/norsi-pims-courses/huber/Hackman%20&%20Oldham%20(1976).pdf) Zugriff am 11.08.2025

6 Anhang

6.1 Interviews

Die an dieser Stelle transkribierten Interviews werden in der Veröffentlichung aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht aufgeführt.

6.2 Leitfragen



6.3 Einverständniserklärung und Datenschutzinformationen

Titel der Studie: Untersuchung zur Arbeitsmotivation von Musikschullehrkräften für Violine in Deutschland und Luxemburg, Theoretische Hintergründe und Interviewstudie mit Lehrpersonen und Leitenden aus Musikschulen in Deutschland und Luxemburg

Verantwortlich: Luise Kopp, Masterarbeit im Studiengang Advanced Education and Pedagogy, Hochschule für Musik Saar

Zweck der Studie

Im Rahmen meiner Masterarbeit führe ich leitfadengestützte Interviews mit Instrumentallehrpersonen und Schulleitungen durch. Ziel ist es, individuelle Sichtweisen und Erfahrungen zur Motivation im Berufsalltag zu erfassen und wissenschaftlich auszuwerten.

Ablauf der Interviews

Das Gespräch ist mit ca. 20 Minuten geplant, kann jedoch auch länger dauern.

Es wird mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und anschließend transkribiert.

Die Teilnahme ist freiwillig. Sie können das Interview jederzeit abbrechen oder Fragen unbeantwortet lassen.

Datenschutz und Anonymität

Alle erhobenen Daten werden streng vertraulich behandelt.

Die Audiodateien werden nach der Transkription ausschließlich an den betreuenden Professor weitergegeben und nicht an weitere Personen weitergeleitet.

In den Transkripten werden alle Namen und personenbezogenen Angaben anonymisiert.

Die Auswertung erfolgt ausschließlich in wissenschaftlichem Zusammenhang.

Ergebnisse werden in der Masterarbeit in anonymisierter Form dargestellt.

Die Daten werden nicht an Dritte weitergegeben; Zugang haben nur die Verfasserin der Arbeit und der betreuende Professor.

Einverständniserklärung

Mit meiner Unterschrift bestätige ich, dass ich die oben stehenden Informationen zur Studie gelesen und verstanden habe. Ich erkläre mich einverstanden, am Interview teilzunehmen, dass das Gespräch aufgezeichnet und in anonymisierter Form ausgewertet wird.

Ort, Datum:

Unterschrift TeilnehmerIn: _____