

Jahrgang 2026, Sonderausgabe MiKADO-Musik, ISSN: 2748-8497

Zitationsvorschlag: Graf, C. & Welte, A. (2026). Motivation und Perspektiven für die instrumentalpädagogische Berufstätigkeit. Qualitative Interviewstudie mit Absolvent*innen eines instrumentalpädagogischen Studiengangs. *üben & musizieren.research*, Sonderausgabe MiKADO-Musik, 151–168. Online verfügbar unter:
https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_mikado-musik_graf_welte

Motivation und Perspektiven für die instrumentalpädagogische Berufstätigkeit

*Qualitative Interviewstudie mit Absolvent*innen eines instrumentalpädagogischen Studiengangs*

Motivation and Prospects for a Career in Instrumental Education

Qualitative interview study with graduates of an instrumental pedagogy program

Clara Graf & Andrea Welte

Abstract

The aim of the qualitative interview study with graduates of a Bachelor's degree program in instrumental pedagogy was to determine the reasons for the motivation of instrumental pedagogy graduates to work in their profession and to show perspectives for the future, with a particular focus on structural and institutional working conditions within the occupational field of instrumental pedagogy. The research questions posed appear more relevant than ever, since the current shortage of teachers at music schools could be counteracted in the future with help of the answers. Four individual interviews with graduates of the years 2016–2020 were conducted

and evaluated using qualitative content analysis according to Kuckartz and Rädiker (2022). The results indicate that the joy of teaching itself, the experience of appreciation, the correspondence of study content with the reality in professional life, as well as the professional framework conditions were most important for the motivation of the interviewees. The latter also emerged as a central topic in discussions concerning the future of instrumental music teachers. Factors that influence the motivation were identified and classified into the following categories: choice of study program and career, expectations of the profession during studies versus reality, curricular design, career entry and professional development, job satisfaction and perspectives for instrumental pedagogy.

Zusammenfassung

*Ziel der qualitativen Interviewstudie mit Absolvent*innen eines Bachelorstudiengangs Künstlerisch-pädagogische Ausbildung war es, Gründe für die Motivation einer instrumentalpädagogischen Tätigkeit nach dem Studium sowie langfristige Perspektiven, insbesondere bezogen auf strukturelle und institutionelle Arbeitsbedingungen, für Lehrende im Berufsfeld der Instrumentalpädagogik zu ermitteln. Die Leitfragen erscheinen heute relevanter denn je, um dem aktuellen Lehrkräftemangel an Musikschulen in Zukunft mithilfe der Forschungsergebnisse entgegenwirken zu können. Es wurden vier Einzelinterviews mit Instrumentalpädagogik-Absolvent*innen der Jahrgänge 2016–2020 geführt und anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) ausgewertet. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass vor allem die Freude am Unterrichten selbst, die Erfahrung von Wertschätzung, die Übereinstimmung spezifischer Studieninhalte mit der Realität im Berufsleben, sowie die beruflichen Rahmenbedingungen von erheblicher Bedeutung für die Motivation der Befragten waren. Letztere stellten auch ein zentrales Thema dar, wenn es um die Zukunft von Instrumentallehrenden ging. Es konnten zahlreiche motivationsbeeinflussende Faktoren festgestellt werden, die in folgende Kategorien eingeordnet wurden: Studiengangs- und Berufswahl, Erwartungen an den Beruf im Studium versus Berufsrealität, curriculare Gestaltung, Berufseinstieg und berufliche Weiterentwicklung, Berufszufriedenheit und Perspektiven für die Instrumentalpädagogik.*

1. Lehrkräftemangel mangels Perspektiven?

In einem Artikel für die nmz beschreibt Gabor Scheinpflug, dass es ihm als Musikpädagogen immer schwerer falle, jungen Menschen den instrumentalpädagogischen Beruf trotz der zu erwartenden fehlenden Sicherheiten ans Herz zu legen. Wie sollten Musiklehrer*innen dies auch guten Gewissens tun, wenn sie vielleicht selbst nicht mit ihren Arbeitsbedingungen glücklich sind (Scheinpflug, 2022)? Um den Nachwuchsmangel im künstlerisch-pädagogischen Bereich (Verband deutscher Musikschulen, 2023) besser verstehen und ihm aktiv entgegenwirken zu können, empfiehlt es sich empirisch zu erforschen, was dazu beiträgt, dass Menschen sich überhaupt für diesen Berufsweg entscheiden. Welche Motivation steckt hinter der Wahl eines künstlerisch-pädagogischen Studiums? Welche Perspektiven sehen ausgebildete Instrumentallehrkräfte aktuell für sich selbst sowie für das gesamte instrumentalpädagogische Berufsfeld?

Aus einer Stellungnahme des Landesverbandes der Musikschulen in NRW e.V. zum Nachwuchsmangel bei Musikpädagog*innen an Musikschulen (LVdM NRW, 2023) gehen die Auswirkungen des Mangels auf die Bildungslandschaft im Land Nordrhein-Westfalen klar hervor.

Demnach fehlen Lehrkräfte an Stellen wie Kindertagesstätten, in Kooperationen mit allgemeinbildenden Schulen, in kulturellen Bildungsprogrammen und -netzwerken, bei inklusiven Projekten und selbstverständlich auch an den Musikschulen selbst (Landesverband der Musikschulen in Nordrhein-Westfalen e. V., 2023, S. 6). Zwar ist die Lage in vielen anderen Bundesländern noch nicht systematisch erforscht, jedoch zeigt sich bundesweit ein zunehmender Lehrkräftemangel, der musikalische Bildungsangebote, besonders in ländlichen Regionen, akut bedroht (Buchsbaum, 2024, S. 14). Dafür mitverantwortlich gemacht werden nicht zuletzt der geringe Stellenwert von Musik in Kulturpolitik und Gesellschaft sowie die oft unbefriedigenden bzw. prekären Arbeitsbedingungen (Bundesverband Musikunterricht & Verband deutscher Musikschulen, 2024).

Der Lehrkräfte- und Nachwuchsmangel wird auch im wissenschaftlichen musikpädagogischen Diskurs zunehmend thematisiert und systematisch erforscht.¹ Leitfragen der vorliegenden Forschungsarbeit, die als Teilstudie in das Crowd-Research-Projekt „MiKADO-Musik“ (Mangel an Nachwuchs im künstlerisch-pädagogischen Bereich an Ausbildungsinstituten in Deutschland und Österreich) einfließt, waren: Warum entscheiden sich Menschen trotz bestehender struktureller Probleme für eine instrumentalpädagogische Berufstätigkeit? Welche langfristigen Perspektiven sehen ausgebildete Musiklehrende bzw. Absolvent*innen eines instrumentalpädagogischen Bachelorstudiengangs für sich selbst und das gesamte Berufsfeld? Wie lassen sich die individuellen Beweggründe mit den strukturellen Gegebenheiten im Berufsfeld vereinbaren? Ferner sollte herausgefunden werden, durch welche Faktoren und in welchen Bereichen des Berufs die Entstehung und Erhaltung von Motivation begünstigt oder verhindert wird. Das Wissen darum, was retrospektiv die Wahl des instrumentalpädagogischen Berufs motivierte und welche beruflichen Perspektiven die Absolvent*innen für sich wahrnehmen, könnte wertvolle Hinweise liefern, um adäquate Maßnahmen zur mittel- und langfristigen Beseitigung des Nachwuchsmangels ergreifen zu können.

2. Zur Erforschung der Motivation von Lehrkräften

Zahlreiche psychologische Theorien zur Motivation – einem extrem komplexen Konzept und breit gefächerten Forschungsfeld – beziehen sich auf die „Richtung, Persistenz und Intensität von zielgerichtetem Verhalten“ (Harnischmacher, 2018, S. 221). Nach Christian Harnischmacher beschäftigt sich Forschung zum Thema Motivation vor allem mit zwei Phasen: In der ersten werden Ziele benannt, in der zweiten wird bewertet, ob und wodurch die Ziele erreicht werden konnten (Harnischmacher, 2018, S. 221–222). Angesichts des instrumentalpädagogischen Nachwuchsmangels erscheint eine eingehende Auseinandersetzung mit der Motivation derjenigen, die den Beruf tatsächlich ausüben, unerlässlich, denn es liegt nahe, dass die Weiterempfehlung des Berufs mit höherer Wahrscheinlichkeit durch Musikschullehrer*innen erfolgt, wenn diese selbst motiviert sind, ihre Tätigkeit auszuüben.

In vorliegender Studie wird Motivation nicht als statischer Zustand, sondern als Prozess verstanden. Die Forschungsergebnisse wurden vorrangig vor dem Hintergrund der Selbstbestimmungstheorie („Self-Determination Theory“/SDT) nach Edward Deci und Richard Ryan (1993) betrachtet. Laut SDT resultiert menschliches Handeln aus den drei Grundbedürfnissen

¹ Siehe MULEM-EX (BFG Musikpädagogik e. V., 2024) sowie MiKADO-Musik (ALMS, o. D.).

nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit. Menschen wollen sich integriert fühlen und sich dabei aber gleichzeitig als selbstbestimmt und handlungswirksam erleben. Wenn man diese Bedürfnisse in den Ablauf extrinsisch und intrinsisch² motivierten Verhaltens eingliedert, wird deutlich, dass intrinsische Motivation hauptsächlich auf den Bedürfnissen nach Kompetenz und Autonomie aufbaut, wobei für die extrinsische Motivation alle drei Aspekte maßgebend sind. Zudem ist zu erwähnen, dass extrinsische und intrinsische Motivation auch simultan auftreten können (Deci & Ryan, 1993, S. 227–230).

In der Instrumentalpädagogik stellt das Konzept der Motivation ein zentrales Thema dar. Vielfach wird besonders auf die Motivation der Schüler*innen eingegangen, da als eines der Hauptziele von Musikpädagog*innen angesehen werden kann, die Lernenden dafür zu motivieren, sich selbst mit der Musik und ihrem Instrument auseinanderzusetzen. In einer Studie von Cäcilia Hofbauer (2016) zur Motivation von Musiklehrenden wird gezeigt, dass die Motivation von Schüler*innen Hand in Hand mit der der Lehrenden geht; zugleich wird festgestellt, dass die Motivation von Lehrkräften in der Instrumentalpädagogik bisher kaum berücksichtigt wurde, sodass ein hoher Bedarf an Forschung auf diesem Gebiet bestehe (Hofbauer, 2016, S. 58). Wenn überhaupt, wurde Motivation fast ausschließlich aus dem Blickwinkel des pädagogischen Nutzens betrachtet, also inwiefern sich die Motivation von Lehrenden auf Lernende auswirkt (Mahlert, 2011, S. 134; Ribke, 2000, S. 6–11). Im Bereich der schulischen Musikpädagogik wurden in der groß angelegten explorativen Studie MULEM-EX die Hintergründe und Gründe für sinkende Zahlen von Lehramtsstudierenden im Fach Musik untersucht (BFG Musikpädagogik e. V., 2024). Zu den dort genannten Faktoren der Studien- und Berufswahl zählt auch der Berufsalltag als Musiklehrkraft an einer allgemeinbildenden Schule, der aus Sicht der Befragten einige Herausforderungen beinhaltet. Hierbei werden etliche motivationsbeeinflussende Punkte genannt, wie z.B. fehlende Flexibilität in der Unterrichtsgestaltung oder Schwierigkeiten beim Berufseinstieg (BFG Musikpädagogik e. V., 2024, S. 18–19), die in weiteren Studien vertiefend und im Detail erforscht werden könnten.

3. Forschungsdesign

Im Folgenden wird das Forschungsdesign der vorliegenden Studie beschrieben, einschließlich aller Methoden, die zur Erhebung, Aufbereitung und Analyse der qualitativen Daten angewendet wurden.

3.1 Stichprobe

Für die Studie führte Clara Graf im Rahmen ihrer Bachelorarbeit Einzelinterviews mit vier Absolvent*innen eines Bachelorstudiengangs Künstlerisch-pädagogische Ausbildung, die das Studium in der Studienrichtung Instrumentalpädagogik zwischen 2016 und 2020 abgeschlossen hatten. Dieser Zeitraum wurde gewählt, um einerseits möglichst aktuelle studienbezogene Aussagen zu erhalten, andererseits aber auch berufliche Praxiserfahrungen der befragten

² Intrinsisch motiviertes Verhalten beschreibt das Handeln einer Person aus eigener Motivation, also kompletter Autonomie, ohne Aussicht auf beispielsweise externe Belohnungen oder Anerkennung, während sich die extrinsische Motivation auf menschliches Handeln bezieht, das durch das Erwarten eines Ergebnisses ausgelöst wird, was nichts mit der Handlung selbst zu tun hat, sondern ein externes Ziel darstellt (Deci & Ryan, 1993, S. 225).

Instrumentalpädagog*innen berücksichtigen zu können. Die Absolvent*innen dieser Abschlussjahrgänge waren angeschrieben und eingeladen worden, an der mündlichen Befragung teilzunehmen. Dabei wurden sie auch über Ziele der Studie und die Art der Durchführung aufgeklärt.

Von den vier befragten Absolvent*innen im Alter zwischen 29 und 36 Jahren waren drei Personen seit ihrer Studienzeit bzw. dem Ende ihres Studiums kontinuierlich instrumentalpädagogisch tätig, während eine Person zur Zeit der Befragung keinen Instrumentalunterricht erteilte.³

3.2 Leitfadenerstellung und Transkription

Die Interviewleitfadenerstellung folgte dem Prinzip SPSS (Sammeln – Prüfen – Sortieren – Subsumieren) nach Cornelia Helfferich (2011). So entstanden unter Berücksichtigung der übergeordneten Forschungsfrage nach der Motivation Fragen zu den Tätigkeitsbereichen der Befragten, der Berufsrealität im Arbeitsalltag, den Erwartungen an den Beruf während des Studiums, der erwarteten persönlichen Zukunft im Beruf als Instrumentalpädagog*in sowie den aus ihrer Sicht bestehenden Perspektiven für ihre Tätigkeit. Nachdem eine Auswahl wesentlicher Fragen getroffen worden war, wurden diese in eine sinnvolle Reihenfolge gebracht, wobei die Fragen sowohl inhaltlich als auch nach ihrem Charakter (z. B. offen/geschlossen) sortiert wurden. Schließlich fanden die Interviews in Präsenz oder via Videokonferenz statt und wurden aufgezeichnet. Bei der anschließenden Transkription wurden sowohl die Regeln des semantisch-inhaltlichen Transkriptionssystems als auch die Hinweise zur Schreibweise nach Dresing und Pehl (2018) berücksichtigt. Deren Regeln fanden auch bei der Anonymisierung der Namen der Befragten Beachtung, wobei die Anonymisierung der in den Interviews genannten Orte und deren Musikschulen auf den Empfehlungen von Udo Kuckartz und Stefan Rädiker (2022) basierte.

3.3 Von Daten zu Kategorien

Das transkribierte Material wurde anschließend anhand der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) untersucht.⁴ Zunächst wurden die Daten sorgfältig durchgelesen und relevante Informationen notiert, was teilweise bereits während der Anfertigung der Transkripte geschehen konnte. Daran schloss sich eine weitere, zur Erstellung von Haupt- und Subkategorien führende Analyse an. Damit eine vergleichende Übersicht entstehen konnte, wurden für alle Befragten Fallzusammenfassungen angefertigt, welche für die Forschungsfragen relevante Aussagen enthielten und somit wichtige Informationen auf komprimiertem Raum lieferten.⁵ Anschließend wurden die Hauptkategorien deduktiv anhand des

³ Vor den Interviews füllten die Befragten einen kurzen Fragebogen aus. Einige Eckdaten wurden später auch für die Analyse herangezogen.

⁴ Die Methode, die sich besonders durch ihre Flexibilität auszeichnet, arbeitet mit einer computergestützten Analyse anhand der QDA (Qualitative Data Analysis) – Software MAXQDA. Im Zentrum des Analyseprozesses steht die Forschungsfrage. Diese ist in enger Rückkopplung an die Daten ausschlaggebend für alle weiteren Schritte. Es werden nicht nur vorab festgelegte Hypothesen überprüft, sondern der Prozess passt sich dem Datenmaterial an (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 133).

⁵ Bei der Erstellung der Fallzusammenfassungen darf den Aussagen keine hermeneutische Bedeutung beigemessen werden, d.h. es handelt sich lediglich um eine Komprimierung der Angaben der Befragten. Entstandene inhaltliche Bereiche liefern bereits Ideen für mögliche (Sub-)Kategorien (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 124–128).

Interviewleitfadens gebildet (so führte die Frage „Was sind die Gründe, die zur Wahl Deines Studiums und letztendlich Deines Berufes geführt haben?“ zur Kategorie *Studiengangs- und Berufswahl*), definiert und am Material geprüft (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 133).

Die Hauptkategorien in vorliegender Studie lauten: Studiengangs- und Berufswahl, Erwartungen an den Beruf im Studium versus Berufsrealität, curriculare Gestaltung, Berufseinstieg und berufliche Weiterentwicklung, Berufszufriedenheit und Perspektiven für die Instrumentalpädagogik.

Da die Datenmenge von vier Interview-Transkripten überschaubar ist, konnte der Prozess der Prüfung gleichzeitig der erste Kodierungsprozess sein. Es wurden also die Transkripte zur Überprüfung der Tauglichkeit der Kategorien am Material herangezogen, nochmals akribisch durchgesehen und die einzelnen Textsegmente mit den Hauptkategorien versehen. Auffällig war, dass manche Segmente mehrere Hauptkategorien beinhalteten, was nach Kuckartz und Rädiker auch erlaubt und kaum zu vermeiden ist (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 134 f.).

Im Anschluss wurden Subkategorien induktiv aus dem vorliegenden Datenmaterial entwickelt, wobei jede einzelne Hauptkategorie mit ihren kodierten Textsegmenten betrachtet und auf einer weiterführenden Ebene kodiert wurde, sprich die Hauptkategorien wurden sinnvoll in untergeordnete Kategorien aufgeteilt. Nachdem für alle Hauptkategorien passende Subkategorien gefunden worden waren, erfolgte die Sortierung und teilweise Zusammenfassung der Subkategorien. Aus dem beschriebenen Prozess entstand folgende Hierarchie:

Hauptkategorie	Subkategorie
Studiengangs- und Berufswahl	Endogene Faktoren
	Exogene Faktoren
Erwartungen an den Beruf im Studium versus Berufsrealität	Kongruenz
	Diskrepanz
Curriculare Gestaltung	Ausbildung in Methodik/Didaktik
	Instrumentale Ausbildung
	Pädagogische Ausbildung
	Berufskundeunterricht
	Theorieunterricht
Berufseinstieg und berufliche Weiterentwicklung	Private Unterrichtstätigkeit
	Tätigkeit an Bildungsinstitutionen
	Weiteres Studium
	Eigene künstlerische Tätigkeit
Berufszufriedenheit	Einfluss von Rahmenbedingungen
	Heterogenität institutioneller Arbeitsbedingungen
	Herausforderungen im Unterrichtsalltag
	Soziale Aspekte
	Freude am Unterrichten
	Wertschätzung im Berufsleben
Perspektiven für die Instrumentalpädagogik	Persönliche berufliche Zukunft
	Weiterempfehlung des Berufs
	Veränderungsbedarf

Tabelle 1: Darstellung des Kategoriensystems

4. Ergebnisse

Im Rahmen der Forschungsarbeit wurden die Ergebnisse jeder einzelnen Subkategorie im Detail ausgewertet. An dieser Stelle können allerdings nur ausgewählte Aspekte entlang der Hauptkategorien vorgestellt und in knapper Form diskutiert werden.

4.1 Studiengangs- und Berufswahl

Soll die Motivation von Instrumentalpädagog*innen, die den erlernten Beruf nach ihrem absolvierten Studium auch tatsächlich ausüben, erforscht werden, so ist es wichtig, einen Blick in die Vergangenheit der Befragten zu werfen. Was hat sie dazu gebracht, den Studiengang mit den damit verbundenen Berufsaussichten zu wählen?

Die Befragten nannten unterschiedliche Einflüsse auf die Wahl des Bachelorstudiengangs Künstlerisch-pädagogische Ausbildung, Studienrichtung Instrumentalpädagogik, die sich in zwei verschiedene Kategorien gliedern lassen. Zum einen sind es *endogene Faktoren*, wie das Interesse an eher pädagogischen Aspekten des Studiums und der Berufstätigkeit. Eine Person erzählte beispielsweise von ihrem frühen Interesse an der Vermittlung von Inhalten: „Also in der Schulzeit, würde ich sagen, war es schon auch so, dass ich oft Mitschülern geholfen habe, Dinge erklärt habe usw., und das hat sich, glaube ich, für mich so herauskristallisiert, dass irgendwie die pädagogische Arbeit definitiv etwas für mich ist“ (B1: 10). Eine andere Person betonte zusätzlich den Wunsch nach einer Kombination aus Vermittlung und eigener künstlerischer Entfaltung in Studium und Beruf:

„Ich habe [...] immer schon unterrichtet. Ich glaube, seit meinem 14. Lebensjahr habe ich immer Schüler gehabt. [...] ich finde das ganz cool, dass ich unterwegs bin, Leute treffe, immer noch nebenbei viel Musik machen kann oder eben auch eigene (Konzerte?) gestalte. Also ich fand die Möglichkeit, mich zu entfalten, ganz schön.“ (B2: 16)

Auch die Flexibilität im Berufsleben, sowohl die Aufteilung der Tätigkeiten in eigenes Musizieren und Unterrichten als auch die inhaltliche Gestaltung und Strukturierung des Unterrichts betreffend, wurde für attraktiv befunden: „Dann bin ich an der Musikschule freier, was die Unterrichtsgestaltung angeht, und ich brauche kein schlaues Nebenfach wie Deutsch, Mathe, Englisch“ (B2: 12). Dass die Möglichkeit des autonomen Handelns motivationsfördernd wirkt, bestätigen die Erkenntnisse von Deci und Ryan (Deci & Ryan, 1993, S. 230).

Bei den genannten *exogenen Faktoren* wurde deutlich, welche große Bedeutung einer unterstützenden Umgebung (Lehrkräfte) und insbesondere auch einem ermutigenden familiären Umfeld bei der Berufswahl der Befragten zukam. So beschreibt beispielsweise B3: „Meine Eltern sind auch beide Musiker, unterrichten an der Musikschule und meine Schwester macht auch Musik und so. Das heißt, das war jetzt irgendwie auch gar nichts Spezielles – es wäre eher spezieller gewesen, wenn ich mich dann umentschieden hätte (lacht)“ (B3: 16). Das soziale Umfeld spielt bei der Entstehung von intrinsischer Motivation eine zentrale Rolle, da es die Entstehung von Kompetenz- und Autonomiegefühlen begünstigen kann (Deci & Ryan, 1993, S. 230). Entscheidende Impulse lieferten neben den familiären Bezugspersonen vor allem Instrumentallehrende. In folgendem längeren Zitat zeigt sich gut das Zusammenwirken von Eltern und Lehrkräften, das besonders ins Gewicht fällt, wenn im familiären Umfeld Musikberufe und musikbezogene Studiengänge eher unbekannt und untypisch sind.

„Ich glaube, dass meine eigene Flötenlehrerin schon sehr entscheidend war. Also die Passion, die sie mir einfach auch für die Musik vermittelt hat. Und sie war generell auch eine Lehrerin, die Schülerinnen immer wieder dahin gebracht hat, sich zu überlegen: ‚Will ich nicht Musik studieren?‘ Also gerade diejenigen, die es irgendwie auch drauf hatten, die musikalisch auf einem gewissen Leistungsniveau waren. Und ich weiß nicht mehr genau, ob das der erste Impuls war, dass sie mich gefragt hat, ob ich das nicht machen möchte, aber ich weiß auch, dass mein Vater mir tatsächlich den Impuls gegeben hat, so: ‚Du bist doch total musikalisch begabt. Wäre das nicht was?‘ Als es dann generell darum ging, was ich überhaupt nach dem Abi machen will, dass dann so Impulse von außen kamen. Und an sich war es für mich schon so: ‚Wow, das wäre schon ein heftiger Schritt.‘ Weil, ich komme gar nicht aus einem Kontext, wo schon mal jemand Musik studiert hat. Auch meine Familie ist eigentlich gar nicht so / klassische Konzertbesuche und so was alles waren eigentlich gar nicht so üblich. Also generell diese Welt der professionellen Musiker und so, das war für mich eigentlich ziemlich weit weg.“ (B1: 10)

4.2 Erwartungen an den Beruf während der Studienzeit versus Berufsrealität

Des Weiteren sind die Erwartungen an den Beruf zu berücksichtigen, die die Befragten im Studium von der Tätigkeit als Instrumentalpädagog*in hatten und damit verbunden die Frage, inwiefern sich diese Vorstellungen vom zukünftigen Berufsleben mit der Realität im Arbeitsalltag decken (*Erwartungen an den Beruf im Studium versus Berufsrealität*). Dabei wurde herausgefunden, in welchen Bereichen sich eine *Kongruenz* ergibt und an welchen Stellen *Diskrepanzen* auffallen.

Alle Befragten berichteten, dass sie die Unterrichtstätigkeit grundsätzlich kongruent zu den Vorstellungen vom Berufsleben im Studium erlebten: „[...] also sozusagen der Job selber, das Arbeiten tatsächlich künstlerisch-pädagogisch, das entsprach ziemlich dem, wie ich es mir vorgestellt habe“ (B4: 22). „Also, um das noch einmal grundsätzlich zu beantworten, ich würde sagen, es ist nicht so, dass die Berufsrealität irgendwie nennenswerterweise von dem abweicht, was ich im Studium erwartet hätte“ (B3: 22).

Diskrepanzen traten vor allem im Bereich der Arbeitsbedingungen auf. Eine Person erzählte beispielsweise:

„Also im Studium war immer alles gut, aber nach dem Abschluss (kamen?) die Zweifel, und das lag vor allen Dingen daran, dass ich nach dem Master am Anfang einige Jobs gemacht habe, die mir nicht zugesagt haben, um ehrlich zu sein [...], wo die Berufsrealität so weit entfernt war von dem, was ich vorher im Studium kennengelernt hatte, wo im Studium einfach so ein hohes Level geherrscht hat, so eine hohe Qualität geherrscht hat, und dann in der Realität war das eben nicht so und vor allen Dingen waren die Arbeitsbedingungen an einigen Orten einfach sehr fragwürdig. [...] Ich glaube, es waren vor allen Dingen die Rahmenbedingungen der Arbeit, also sei es die absolute Diskrepanz zwischen Workload und finanzieller Leistung, die man dafür erhält.“ (B4: 18-22)

Unter den unerwartet problematischen Arbeitsbedingungen nannten alle Befragten ein hohes Arbeitspensum und die damit einhergehende Belastung durch das Unterrichten vieler Schüler*innen in kurzer Zeit sowie die dazu in keinem Verhältnis stehende Bezahlung. „Ich hatte dann viele einzelne Schüler, halt halbe Stunden. Und dann so eine halbe Stunde, nächste halbe Stunde. Man wechselt so schnell hin und her“ (B1: 16). Eine Person äußerte, dass im Studium der Einzelunterricht als Norm der instrumentalen Berufstätigkeit vermittelt worden sei, wobei Kooperationen und Gruppenunterrichte in der Realität ebenfalls auf der Tagesordnung stünden: „Im Studium wird ganz oft Einzelunterricht als das Mittel der Wahl hingestellt und das ist es aus meiner Sicht auch. Ich habe das selbst halt nie anders erfahren, deswegen ja. Aber was jetzt viel mehr (geworden?) ist, sind Kooperationen“ (B2: 20).

4.3 Curriculare Gestaltung

Die Gestaltung und Strukturierung von Studieninhalten (*curriculare Gestaltung*) kann die Motivation angehender Instrumentallehrkräfte ebenfalls beeinflussen, indem sie beispielsweise das Kompetenzzempfinden nach Abschluss des Studiums begünstigt. Zwei der Interviewten merkten an, dass die Qualität der Ausbildung auch zu einem Teil selbst zu verantworten wäre, da viel davon abhinge, wie intensiv man sich in bestimmten Fächern einbringe und mit den behandelten Themen auseinandersetze.

„[...] im Studium hängt ja vieles auch davon ab, wie man sich selbst engagiert in bestimmten Fächern. Und [...] zum Beispiel würde ich jetzt sagen [...] okay, es wäre vielleicht gut gewesen, da noch mehr mitzunehmen in dem Thema, und ich habe mich selbst zu der Zeit aber gar nicht so sehr reingehängt. Das spielt jetzt schon auch eine Rolle, das ist mir auch wohl bewusst.“ (B3: 36)

Unabhängig davon wurde in den Interviews jedoch vor allem die Relevanz einer qualitativ gesicherten *Ausbildung in Methodik/Didaktik* deutlich. Nach Ansicht der Befragten ist die Qualität des Unterrichts stark von den instrumentenspezifischen Dozierenden abhängig. Die meisten Interviewten waren mit ihrer Ausbildung in der Didaktik ihres instrumentalen Hauptfaches grundsätzlich sehr zufrieden und profitieren im Berufsleben von der hohen Qualität der Ausbildung. Dennoch stellten auch alle Befragten inhaltliche Defizite fest. Beispielsweise wurde von ihnen übereinstimmend eine Konkretisierung der Inhalte in Bereichen wie Gruppenunterricht, Anfangsunterricht oder Literaturkunde gewünscht und zugleich das Bedürfnis nach einer Differenzierung genau dieser Inhalte durch spezielle Veranstaltungen und entsprechend ausgewiesene Dozierende für die jeweiligen Themengebiete geäußert.

Die Inhalte der *musikpädagogischen Ausbildung* wurden positiv hervorgehoben, und auch was die *instrumentale Ausbildung* betrifft, waren alle Befragten sehr zufrieden.

„Wo habe ich Defizite gesehen? Ja, vor allen Dingen in Berufskunde, glaube ich“ (B4: 32). Im *Berufskundeunterricht* sollte nach Ansicht der Interviewten umfassend sowohl über Arbeitsbedingungen und deren Heterogenität an verschiedenen Musikschulen aufgeklärt, als auch über finanzielle Themen wie Versicherungsschutz und Steuern gesprochen werden.

In manchen Bereichen fühlten sich die Befragten im Berufsleben nicht ausreichend vorbereitet, was ihr Kompetenzgefühl beim Berufseinstieg teilweise offenkundig einschränkte. Es wurde aber auch deutlich, dass sich mit der Zeit, durch den Austausch mit anderen oder die selbstständige Beschäftigung mit spezifischen berufspraktischen Themen, ein Gefühl der Kompetenz in diesen Bereichen entwickeln ließ. Jedoch wäre es ideal und der Aufrechterhaltung intrinsischer Motivation zuträglich, wenn dies auch schon zu Beginn der Berufstätigkeit der Fall wäre.

4.4 Berufseinstieg und berufliche Weiterentwicklung

Der berufliche Weg nach dem Studium war für manche Befragte nicht ganz leicht. Eine Person berichtete, sie habe während der Corona-Pandemie nach dem künstlerisch-pädagogischen Bachelorabschluss keine Vollzeitstelle gefunden, weshalb sie zunächst eine befristete Teilzeitstelle mit privatem Unterricht kombinierte und sich anschließend sogar für ein neues Studium (Lehramt Musik) entschied. Offenbar wurde ihre Motivation durch die unsichere Arbeitssituation mittelfristig so stark beeinträchtigt, dass sie sich beruflich umorientierte. Für die weitere Ausübung der instrumentalpädagogischen Tätigkeit wäre (neben anderen Aspekten) ein aus ihrer

Sicht gelungener Berufseinstieg mit einer festen Stelle an einer Musikschule von großer Bedeutung gewesen:

„[...] dazu kommt halt, als ich mit dem Studium fertig war, habe ich mich in Musikschulen hier in der Gegend beworben, und es brauchte halt gerade keiner eine Flötenlehrerin. Und ich war zu dem Zeitpunkt aber nicht wirklich bereit, vollzeit selbstständig zu werden. Irgendwie wollte ich eigentlich lieber in den Musikschulkontext gehen, damit ich diese Institution auch als Absicherung habe, und auch die Kontexte, was ich schon gesagt habe, Zusammenarbeit und so weiter.“ (B1: 28)

Auffällig ist auch, dass alle Befragten zu Beginn ihrer *Tätigkeit an Bildungsinstitutionen* maximal halbe Stellen innehatten. Dies könnte der Tatsache geschuldet sein, dass bei einigen explizit der Wunsch nach vielfältigen Tätigkeitsfeldern und fortgesetzter *eigener künstlerischer Tätigkeit* außerhalb von Musikschulen bestand. Dennoch kann es demotivieren, wenn die beruflichen Perspektiven durch geringfügige oder befristete Stellen gekennzeichnet sind. Unter den Befragten äußerte jedoch kaum jemand, dass dieser Umstand ein Problem für sie persönlich dargestellt hätte. Mutmaßlich wurde die damit einhergehende Flexibilität oft sogar begrüßt, da sie eine Möglichkeit zur breiteren beruflichen Aufstellung bot. Dass manche Befragte ihre ersten Stellen an Musikschulen schon nach kurzer Zeit wieder kündigten, lag interessanterweise ausschließlich an ungünstigen Rahmenbedingungen wie einer großen Distanz zwischen Wohnort und Musikschule.

4.5 Berufszufriedenheit

Die Befragten berichteten übereinstimmend von empfundener Freude oder Erfüllung, wenn sie positive Lernerfahrungen von Schüler*innen miterleben. Dazu gehören musikalische Erfolgserlebnisse, die musikalisch-ästhetische Erfahrung, die Begeisterung für Musik, die Motivation zum Üben und Musizieren, Fortschritte am Instrument, der individuelle Ausdruck durch Musik, Kommunikation und Gemeinschaftsbildung sowie die Selbstwirksamkeit, die Schüler*innen durch das Musizieren erfahren. Ulrich Mahlert stellte bereits fest, dass sowohl Motivation als auch Demotivation von Schüler*innen und Lehrenden wechselwirkend agieren (Mahlert, 2011, S. 134). Die wechselseitigen motivationalen Effekte bestätigten sich empirisch durch die geteilten Erfahrungen der Befragten. Dazu ein Zitat:

„Ich liebe einfach generell, wie schon gesagt, dieses Vermitteln (unv.), Kindern und Jugendlichen irgendwie Sachen weiterzugeben, für die ich selbst brenne, für die ich Leidenschaft habe. [...] ich glaube, gerade der Aspekt, wenn man die Momente miterlebt, dass Schüler und Schülerinnen irgendwie Aha-Momente haben oder das erste Strahlen, wenn man sie zum Beispiel das erste Mal mit dem Klavier begleitet und sie merken: ‚Oh, wow! Das, was ich mache, ist ja wirklich Musik.‘ Oder sie sich selbst dafür entscheiden, sich wirklich mehr damit zu beschäftigen [...]. Natürlich gibt es halt immer unterschiedliche Kinder. Die einen, die da irgendwie ein bisschen durchgequält werden, die das vielleicht auch machen, weil die Eltern das unbedingt wollen (lacht). Genau. Aber auch diejenigen, die dann total Feuer fangen und für die das irgendwie ein wichtiger Teil ihres Lebens wird. Und das finde ich halt so schön, Menschen einfach eine Sache nahe zu bringen, die Musik wirklich nahe zu bringen. [...] Man gibt denen ja irgendwie etwas mit an die Hand, wodurch sie selbst auch [...] ihr Inneres in Musik ausdrücken können. Und das sind auf jeden Fall Aspekte, die ich richtig schön finde.“ (B1: 22)

Neben dem Begleiten und Miterleben von beglückenden Lernerfahrungen der Schüler*innen wurden auch erfüllende *Lehrerfahrungen* genannt, etwa das Ermöglichen von musikalischer Erfahrung, das Weitergeben von Fachwissen, das Erleben der Wirksamkeit der eingesetzten Unterrichtsmethoden sowie die Freude an der Vermittlung der eigenen Leidenschaft.

Eine befragte Person äußerte, dass die Arbeit mit so vielen Menschen verschiedener Altersgruppen, sozialer Hintergründe und so weiter für sie sehr attraktiv und bereichernd sei (B4: 44).

Interessant ist die Art und Weise, wie sie im Folgenden die eigene Tätigkeit als künstlerisch *und* pädagogisch bzw. künstlerisch-pädagogisch beschreibt.

„[...] gerade, wenn man dann künstlerisch-pädagogisch, also beides zusammen tut, finde ich, kommen da manchmal echt tolle Synergien raus, wo ich dann auch das Gefühl habe, ich tue wirklich etwas Gutes für die Gesellschaft und [...] der Job ist sinnvoll. So, das finde ich schon sehr wichtig. Also das heißt ja künstlerisch-pädagogische Arbeit. Wenn ich pädagogisch arbeite, dann lerne ich irgendwie immer auch selber etwas Künstlerisches. Also ich weiß nicht, ob du das nachvollziehen kannst? (Das geht total Hand in Hand?).“ (B4: 44)

Durch die synergetische Verbindung von Kunst und Pädagogik in der künstlerisch-pädagogischen Arbeit entsteht für die Befragte ein deutlicher Mehrwert. Dieses künstlerisch-pädagogische Selbstverständnis trägt offenbar stark zum Erleben von Sinnhaftigkeit und Freude im Beruf bei. Es geht mit der Überzeugung einher, mit der eigenen Arbeit etwas zutiefst Wertvolles für die Gesellschaft zu leisten.

Weitere wichtige Aspekte, die bei mehreren Befragten anklangen, sind das Erleben von Freiheit und Flexibilität in der inhaltlichen Unterrichtsgestaltung, wodurch die Entstehung des Gefühls von Autonomie begünstigt wird, sowie die Erfahrung des künstlerischen wie pädagogischen Weiterlernens im Rahmen der Berufsausübung. All die geschilderten positiven Erfahrungen beim Unterrichten führten wohl dazu, dass die Lehrenden ihre künstlerisch-pädagogische Tätigkeit als erfüllend und sinnvoll erlebten.

Bei der Auswertung der erhobenen Daten fiel auf, dass sich alle Befragten direkt oder zumindest indirekt zur *Heterogenität institutioneller Arbeitsbedingungen* äußerten. Häufig geschah dies durch Aussagen, die verdeutlichen, dass die Rahmenbedingungen an Musikschulen stark voneinander abweichen und es offenkundig keine Garantie für gute oder faire Arbeitsbedingungen gibt.

„Ja, die negativen Aspekte sind wirklich für mich rein äußerlicher Art, die Rahmenbedingungen. Also sei es / in Stadt Q später war es wirklich privilegiert, muss ich sagen, da war es ganz ganz toll, aber das ist, glaube ich, eine Ausnahme. Sobald ich in Institutionen arbeite, kann es sein, dass es schon mit der Raumausstattung losgeht, dass ich schlechte Instrumente habe, dann wird es enorm schwierig, auf hohem künstlerischen Niveau zu unterrichten. Über Bezahlung oder Workload (zuckt mit den Schultern) genau, das sind dann die Rahmenbedingungen. Es ist nicht überall so, das muss ich wirklich betonen. Also, wie gesagt, Stadt Q und es gibt ein paar andere Orte, wo das wirklich toll ist.“ (B4: 44)

Die Erfahrung suboptimaler Arbeitsbedingungen an vielen Musikschulen und das Fehlen eines gemeinsamen Standards, d.h. die fehlende Sicherheit hinsichtlich der Rahmenbedingungen, führten bei dieser befragten Person dazu, dass sie sich gegen die längerfristige Tätigkeit an einer Musikschule entschied und eine Tätigkeit an höheren Bildungsinstitutionen anstrebte.

Wären alle Kategorien induktiv am Datenmaterial gebildet worden, würde der Begriff *Einfluss von Rahmenbedingungen* mit Sicherheit eine Hauptkategorie darstellen. Häufig wirkten sich die beruflichen Rahmenbedingungen auf andere Kategorien aus. So verhinderte bei B1 die Distanz zwischen verschiedenen Musikschulstandorten den Kontakt zum Kollegium (*Rahmenbedingungen/Soziale Aspekte*) oder der Vollzeit-Berufseinstieg erwies sich aufgrund geringer Bezahlung und mangelhafter instrumentaler Ausstattung als frustrierend, wie es bei B4 der Fall war (*Rahmenbedingungen/Berufseinstieg und berufliche Weiterentwicklung*). Das Thema der Arbeitsbedingungen und verwandte Themen nahmen innerhalb der Hauptkategorie *Berufszufriedenheit* viel Raum ein. Untenstehender Codewolke kann anhand der Schriftgröße der Begriffe entnommen werden, wie häufig eine Subkategorie im Gegensatz zu anderen thematisiert wurde. Die Rahmenbedingungen bildeten zudem nicht nur eine Subkategorie, sondern einen querschnittlich wirksamen Faktor über mehrere Hauptkategorien hinweg.



Abb. 1: Häufigkeit der Subkategorien innerhalb der Hauptkategorie *Berufliche Zufriedenheit* (Darstellung der QDA-Software MAXQDA)

Ein Aspekt, den dabei fast alle Befragten nannten, ist die unzureichende Bezahlung trotz eines hohen Arbeitspensums und die daraus resultierende finanzielle Unsicherheit. Dies führte dazu, dass sich nach besser bezahlten Stellen umgesehen wurde, wie das bei B4 der Fall war, oder sogar wie bei B1 der Job gewechselt wurde und die Motivation, den ursprünglich erlernten Beruf auszuüben, gänzlich schwand. B1 äußerte sich dazu folgendermaßen: „Ich kann mir schon vorstellen, wenn der finanzielle Aspekt zum Beispiel ein anderer gewesen wäre, also wenn es mehr Sicherheit gegeben hätte, dass ich mich vielleicht dafür entschieden hätte zu sagen: ‚Ich bleibe in dem Beruf und mache das Fulltime‘“ (B1: 28). B3 bemängelte zudem, dass es im Laufe des Berufslebens kaum Möglichkeiten gebe, in eine höhere TVöD-Entgeltgruppe eingestuft zu werden (B3: 31–32). Dies könne dazu führen, dass die unzureichenden finanziellen Perspektiven die extrinsische Motivation negativ beeinflussen. Wenn man ausschließlich von der Lehrtätigkeit an Musikschulen leben wolle, habe man keine ausgewogene Work-Life-Balance (B1: 18; B4: 22), was aus einer analytischen Perspektive betrachtet mit einer deutlichen Einschränkung der Motivation einhergehen dürfte und im schlimmsten Falle sogar zu Burnout bzw. einer Gefährdung der physischen und psychischen Gesundheit führen könnte.

Manche Befragten empfanden auch die Starrheit der bürokratischen Strukturen von Musikschulen als herausfordernd. Dazu zählte die detaillierte Erfassung der Arbeitszeit, die keinen Mehrwert habe, aber auch die fehlende Flexibilität, was Vertragslaufzeiten von Schüler*innen oder die Veränderungen von Unterrichtsdauer und -form betrifft, da beispielsweise zu wenig Deputat für Einzel- und Partnerunterrichte vorgesehen sei (B2: 10; B3: 32). Wird die Selbstbestimmung in beruflichen Kontexten stark eingeschränkt, erschwert dies ebenfalls die Entstehung eines Autonomiegefühls. Neben den genannten Aspekten wurde außerdem kritisiert, dass im Kontext von Bläserklassen unterschiedliche Instrumente simultan unterrichtet werden müssten (B2: 34), was vermutlich auf den Lehrkräftemangel zurückzuführen ist und zur Überlastung der Lehrenden beiträgt.

Die genannten bürokratischen Richtlinien und einzuhaltenden Regeln sowie die Personalpolitik an Musikschulen wirken sich sowohl direkt als auch indirekt auf das Unterrichten aus und können Lehrpersonen in ihrer Tätigkeit beeinträchtigen. So kann es sowohl Lehrende als

auch Schüler*innen stark demotivieren, wenn – etwa aufgrund mangelnder Lehrkräfte – die Gruppengröße oder die Heterogenität innerhalb einer Gruppe so groß ist (B2: 10), dass im Unterricht ein Maß an Binnendifferenzierung erforderlich wird, das im gesetzten Rahmen und mit den inhaltlichen Vorgaben von einer einzelnen Lehrkraft nicht umsetzbar erscheint.

Auch von fehlenden Musikschulgebäuden und der damit verbundenen räumlichen Distanz zwischen den einzelnen Musikschulstandorten – meist in Gebäuden von allgemeinbildenden Schulen – wurde berichtet, was dazu geführt habe, dass kein Kontakt zum Kollegium entstehen konnte. In diesem Fall wirkten sich die Rahmenbedingungen stark auf die *sozialen Aspekte* des Berufs aus. B1 hätte sich ein „Miteinander“ (B1: 18) und damit soziale Eingebundenheit gewünscht, die aus logistischen Gründen nicht realisierbar war. Glücklicherweise fühlte sich die Befragte jedoch im Klassenkontext mit ihren Schüler*innen sozial eingebunden und beschreibt genau da das „Miteinander“ (B1: 22), welches ihr im Kollegium und in der Institution gefehlt hatte. Als weiterer sozialer Aspekt des Berufs wurde die Arbeit mit Menschen aus unterschiedlichen sozialen Hintergründen sowie verschiedenen Altersgruppen positiv hervorgehoben. B2 und B3 empfanden den Kontakt zum Kollegium und den daraus resultierenden Austausch als bereichernd (B2: 34, 38; B3: 30). Für fast alle Befragten bestanden gute Voraussetzungen, sich innerhalb der Musikschule sozial eingebunden zu fühlen.

Wertschätzung im Berufsleben erfuhren die Befragten hauptsächlich durch Rückmeldungen. Die Relevanz von Feedback durch Schüler*innen, Eltern, Vorgesetzte oder das Kollegium wurde von mehreren Personen hervorgehoben. Des Weiteren wurde neben der Wertschätzung des Unterrichts auch die Wertschätzung des eigenen Spiels als positiv empfunden. Es ist bezeichnend, dass eine befragte Person ihre Festanstellung auch als eine Form der Wertschätzung ansah (B3: 46). Offenbar könne man sich als Instrumentalpädagog*in glücklich schätzen, überhaupt eine Festanstellung zu erhalten.⁶

Mangelnde oder gar fehlende Wertschätzung wurde von den Befragten ausschließlich indirekt erlebt, etwa durch ein niedriges Gehalt, das in ihren Augen den hohen Ausbildungsaufwand nicht widerspiegelte, oder den Umstand, dass die Prioritäten der Musikschulleitung offenkundig auf administrativen Prozessen lagen und sich die Lehrkräfte dadurch in ihrem Engagement ausgebremszt fühlten. Dass sich eine erlebte Geringschätzung negativ auf das Kompetenzgefühl und damit auf die Motivation auswirken kann, ist hinlänglich bekannt und bedarf an dieser Stelle keiner weiteren Ausführung.

4.6 Perspektiven für die Instrumentalpädagogik

Alle Befragten konnten sich für ihre *persönliche berufliche Zukunft* vorstellen, weiterhin im Bereich der Instrumentalpädagogik tätig zu sein. Der Grad der Überzeugung, mit welcher die Aussagen getätigt wurden, variierte jedoch von Person zu Person, was an der Zufriedenheit mit der aktuellen beruflichen Situation liegen könnte. Insgesamt wurde jedoch deutlich, dass die Befragten ihre Zukunft nicht ausschließlich in einem eng definierten Lehrberuf sehen, sondern vielmehr in einer Vielzahl an Tätigkeiten in verschiedenen Bereichen. Genannt wurde zum Beispiel der Wunsch, neben der Unterrichtstätigkeit auch noch Zeit für eigene künstlerische Betätigungen und Projekte zu haben, oder die Möglichkeit eine Musikschulstelle (und/oder privaten Instrumentalunterricht) mit anderen Tätigkeiten zu kombinieren. Obwohl keine*r der Befragten

⁶ Was die Beschäftigungsverhältnisse an Musikschulen betrifft, wird sich vieles ändern, wenn die Gesetzesänderung nach dem Herrenberg-Urteil (2022) Ende 2026 endgültig in Kraft tritt (NDR, 2024).

ausschloss, in Zukunft an einer Musikschule zu arbeiten, wurde durch einige Aussagen deutlich, dass eventuell langfristig eine Arbeit vorgezogen werden würde, bei der die Rahmenbedingungen stärker selbst bestimmt werden könnten.

Insgesamt wurde von allen Interviewten mit Nachdruck geäußert, dass sich perspektivisch einiges an den Arbeitsbedingungen im Berufsfeld Instrumentalpädagogik ändern müsse. Insbesondere wurde gewünscht oder gefordert, dass das Gehalt von Musikschullehrenden künftig höher ausfiele und eine damit zusammenhängende finanzielle Sicherheit und Angemessenheit gewährleistet wäre.

„Also Leute, die irgendwie Verwaltung studiert haben und einen Bachelor haben, die fangen da an und steigen dann eben im Laufe ihrer Karriere auf in zehn, elf, zwölf oder so und wir bleiben halt in E 9b. So, ne? [...] es ist wenigstens eine feste Anstellung, aber verglichen mit anderen Sachen und dafür, dass man ja in der Regel Bachelor und Master studiert hat und ja doch eigentlich eine hochqualifizierte Fachkraft ist, ist es dann jetzt gesamtgesellschaftlich gesehen keine sonderlich gute Bezahlung.“ (B3: 32)

Die wahrgenommene Dringlichkeit der Veränderung und die gesamtgesellschaftliche Aufgabe und Herausforderung werden im folgenden Zitat sehr deutlich: „Ich glaube, dass wir aber nach wie vor, und mit WIR meine ich irgendwie die Gesellschaft und da zähle ich mich auch dazu, daran weiterarbeiten müssen, dass die Arbeitsbedingungen fairer werden. So kann das nicht weitergehen“ (B4: 58).

5. Resümee

Durch die vorliegende qualitative Studie konnten Einblicke in Sichtweisen von Absolvent*innen eines instrumentalpädagogischen Bachelorstudiengangs auf verschiedene motivationsbeeinflussende Bereiche gewonnen werden. Die eingangs gestellte Frage nach den Gründen der Motivation kann nur multifaktoriell betrachtet werden. Zusammengefasst lässt sich jedoch festhalten, dass vor allem die Freude am Unterrichten selbst und die Erfahrung von Wertschätzung, besonders in Form von Rückmeldungen, als motivierend empfunden wurden. Auch die Übereinstimmung von Studieninhalten mit der Realität im Berufsleben förderte die Motivation.

Während der induktiven Bildung der Subkategorien am Material wurde schnell klar, dass nicht nur die positiven Einflüsse auf die Motivation, sondern auch die negativen in Betracht gezogen werden mussten, da letztere ähnlich viel Raum in den Interviews einnahmen. Hierbei wurde insbesondere deutlich, inwiefern die Rahmen- bzw. Arbeitsbedingungen die Motivation negativ beeinflussen können. Es ließ sich außerdem feststellen, dass die Kategorie *Einfluss von Rahmenbedingungen* innerhalb der Studie oftmals Verbindungen zu anderen Subkategorien hatte. So wirkte sie sich neben den *sozialen Aspekten* beispielsweise auch auf *Herausforderungen im Unterrichtsalltag*, *Wertschätzung im Berufsleben* oder *Berufseinstieg und berufliche Weiterentwicklung* aus. Dies bestätigt, dass eine Sicherung und Verbesserung der Qualität der Rahmenbedingungen dringend nötig ist, um die Motivation von Instrumentallehrenden zu erhalten und zu fördern und damit dem Nachwuchsmangel langfristig entgegenzuwirken. Insbesondere wurde von den Interviewten eine angemessene Bezahlung gefordert, denn wer aktuell von dem Beruf Musikschullehrer*in leben wolle, hätte eine immense Arbeitsbelastung (B1: 18; B4: 22). Dass sich eine unausgewogene Work-Life-Balance auf die Gesundheit auswirken kann, wurde bereits in Kapitel 4.5 erwähnt und bestätigt sich in neueren empirischen Studien. Der Gesundheitszustand und das Wohlbefinden von Lehrenden hängen mit der empfundenen Arbeitszufriedenheit zusammen (Böckelmann & Kirsch, 2023, S. 285), die wiederum einen

zentralen Aspekt der Arbeitsmotivation darstellt (Brandstätter & Schnelle, 2007, S. 51). Nach einer Studie aus dem Jahr 2023 weisen 8,6 % der Musikpädagog*innen an Musikschulen ein hohes Burnout-Risiko auf, wobei einzelne Burnout-Symptome von 28,8 % der Lehrkräfte erlebt werden (Böckelmann & Kirsch, 2023).

In der 2005 veröffentlichten Studie „Von der Musikhochschule auf den Arbeitsmarkt“ wurden Absolvent*innen einer künstlerischen Ausbildung gefragt, ob sie das Musikstudium Freund*innen empfehlen würden. 51% der Befragten beantworteten diese Frage mit „nein“ und begründeten dies unter anderem mit schlechten Berufsaussichten und Unzufriedenheit mit dem Arbeitsalltag (Gembris & Langner, 2005, S. 43). Diese Themen waren auch für die Absolvent*innen der Künstlerisch-pädagogischen Ausbildung in vorliegender Studie von großer Bedeutung. Ohne Frage ist es wichtig, dass Instrumentallehrkräfte bei jungen Menschen Interesse und Neugier für das Berufsfeld wecken und den Beruf weiterempfehlen. Dies bestätigte auch Matthias Pannes, von 2005 bis 2024 Bundesgeschäftsführer des Verbandes deutscher Musikschulen (VdM), in einem Interview des Deutschlandfunk Kultur Podcasts *Studio 9* (Pannes, 2023). Er nannte dort unter anderem die Notwendigkeit einer Veränderung des Berufsbildes von Instrumental- und Gesangslehrer*innen. Dabei sah er die Verantwortung bei den Lehrenden, früh das Interesse ihrer Schüler*innen an einer instrumentalpädagogischen Tätigkeit zu wecken. Es müsse aber „an vielen Stellschrauben gedreht werden“ (Pannes, 2023), um dem Nachwuchsmangel entgegenzuwirken. Dazu zähle neben der Arbeit am Berufsbild Instrumental- beziehungsweise Gesangslehrer*in auch eine Veränderung der Ausbildungsprofile an Musikhochschulen, vermehrte Fort- und Weiterbildung für Instrumentalpädagog*innen und eine Reform der Tarifgefüge.⁷ Um den Beruf langfristig attraktiver zu machen, sei eine Reform der Arbeitsbedingungen (Bezahlung, Ausstattung, vertragliche Sicherheiten etc.) dringend nötig (Pannes, 2023). Den geäußerten Forderungen kann auf Grundlage der Erkenntnisse der vorliegenden empirischen Studie vollumfänglich zugestimmt werden. Bezeichnenderweise wählten die Interviewteilnehmenden bei Fragen nach positiven und negativen Aspekten oft zuerst die Darstellung der negativen und kamen auch ohne spezifisches Nachfragen immer wieder darauf zurück. Vor allem die negativen Einflüsse der Rahmenbedingungen zogen sich wie ein roter Faden durch manche Interviews mehrerer MiKADO-Teilstudien. Das ursprüngliche Ziel der Studie, Gründe für die Motivation der befragten Instrumentalpädagog*innen zur Ausübung ihres erlernten Berufs zu ermitteln, wurde daher bald verworfen bzw. um die Einbeziehung der negativen Einflüsse ergänzt.

Für die langjährige Ausübung des Berufs muss ein hohes Maß an Idealismus und Leidenschaft für das Unterrichten vorhanden sein, da die Arbeitsbedingungen – so, wie sie momentan gestaltet sind – die Motivation wenig unterstützen. In gewisser Weise ist es auch schön zu wissen, dass offensichtlich zahlreiche Instrumentallehrer*innen den Beruf aus voller Überzeugung ausüben und nicht primär wegen externer Belohnungen. Der Entscheidungsforscher Ulrich Hoffrage stellte in einem Interview die Frage: „Würde ich auch dann dafür eintreten, wenn es mit persönlichen Opfern verbunden wäre?“ (ZEIT ONLINE, 2012). Er meinte zudem, „man [sei] nur bei solchen Entscheidungen wirklich frei, die man aus Liebe zur Sache selbst trifft.“ (ZEIT ONLINE, 2012). Demnach müssten Instrumentalpädagog*innen, die ihren Beruf auf

⁷ Musikschullehrende haben – im Gegensatz zu anderen Berufsgruppen – seit 37 Jahren ein unverändertes Tarifmerkmalsbild; dies sei nicht mehr angemessen angesichts der Aufgaben und Strukturen an Musikschulen, die sich seit 1987, unter anderem durch Kooperationen, völlig verändert haben (Pannes, 2023).

lange Sicht unter problematischen Arbeitsbedingungen an einer Musikschule ausüben, sowohl über ein gewisses Maß an Opferbereitschaft, als auch vor allem über eine große Liebe zur Vermittlung ihrer eigenen Leidenschaft für das Musizieren verfügen. Es liegt nahe, dass die individuelle Einsatz- und Opferbereitschaft von Musikschullehrkräften dazu beiträgt, strukturelle Defizite zu kompensieren. Der Idealismus und die Begeisterung für das Musizieren und Unterrichten dürfen jedoch nicht weiter ausgenutzt werden – es braucht eine faire, nachhaltige Lösung. Mit höherer gesellschaftlicher Wertschätzung, verbesserten Arbeitsbedingungen und einer angemessenen Bezahlung würden geeignete Voraussetzungen für die Entstehung und Erhaltung der Motivation von Instrumentallehrenden geschaffen werden, was dem Lehrkräfte- und Nachwuchsmangel nachhaltig entgegenwirken dürfte.

Literaturverzeichnis

- ALMS. (o. D.). „MikADO-Musik“ – ein Crowdresearch-Projekt zum musikpädagogischen Nachwuchsmangel. https://daten2.verwaltungsportal.de/dateien/seitengenerator/ddc11b5a22698f1f0269e70340358d9b215868/MikADO-Musik-Projektinformationen_1.pdf
- Böckelmann, I., & Kirsch, M. (2023). Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen und das Burn-out-Risiko der Pädagogen an den Musikschulen: Ein Altersvergleich. *Zentralblatt für Arbeitsmedizin, Arbeitsschutz und Ergonomie*, 71(4), 277–288. <https://doi.org/10.1007/s40664-023-00510-3>
- Brandstätter, V., & Schnelle, J. (2007). Motivationstheorien. In H. Schuler & K. Sonntag (Hrsg.), *Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 51–57). Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG
- Buchsbaum, C. (2024). Fünf nach zwölf. Musiklehrkräfte dringend gesucht: Wege aus dem Mangel. *Üben & Musizieren*, 6(24), 14. <https://uebenundmusizieren.de/ausgabe/berufswege/>
- Bundesfachgruppe Musikpädagogik e. V., & Deutscher Musikrat (Hrsg.). (2024). *MULEM-EX. Musiklehrkräftemangel – eine explorative Studie. Hintergründe und Gründe für sinkende Zahlen in den Studiengängen für das Lehramt Musik*. <https://www.musikrat.de/fileadmin/redaktion/download/Mulem-EX-31-05-2024-Einzelseiten.pdf>
- Bundesverband Musikunterricht, & Verband deutscher Musikschulen. (2024, 12. Januar). *Leipziger Erklärung des Bundesverbandes Musikunterricht und des Verbandes deutscher Musikschulen vom 12. Januar 2024* [Erklärung]. https://www.bmu-musik.de/fileadmin/user_upload/Leipziger_Erklärung_finale_Fassung.pdf
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238. https://www.pe-docs.de/volltexte/2017/11173/pdf/ZfPaeD_1993_2_Deci_Ryan_Die_Selbstbestimmungstheorie_der_Motivation.pdf
- Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch. Interview, Transkription und Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8., aktualisierte Auflage). dr. dresing & pehl GmbH
- Gembris, H., & Langner, D. (2005). *Von der Musikhochschule auf den Arbeitsmarkt. Erfahrungen von Absolventen, Arbeitsmarktexperten und Hochschullehrern*. Wißner-Verlag
- Harnischmacher, C. (2018). Motivation. In M. Dartsch, K. Jens, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 221–223). Waxmann Verlag

- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Hofbauer, V. C. (2016). *Motivation von Musiklehrern. Zum Einfluss der Motivation und Expertise auf die Stressbewältigung*. Springer VS
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Auflage). Beltz Juventa
- Landesverband der Musikschulen in Nordrhein-Westfalen e. V. (2023, 16. März). *Nachwuchsmangel bei den Musikschul-Lehrkräften in Nordrhein-Westfalen: Vorlage 18/527: Stellungnahme des Landesverbands der Musikschulen in NRW e. V. zur Anhörung des Ausschusses für Kultur und Medien des Landtags am 23. März 2023* [Stellungnahme]. Landtag Nordrhein-Westfalen. <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMST18-427.pdf>
- Mahlert, U. (2011). Motivieren. In U. Mahlert (Hrsg.), *Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht* (S. 134). Schott Music GmbH & Co. KG
- NDR. (2024). Herrenberg-Urteil: Was bedeutet es für die Musikschulen? NDR. <https://www.ndr.de/kultur/musik/klassik/Herrenberg-Urteil-Was-bedeutet-es-fuer-die-Musikschulen,herrenbergurteil104.html>
- Pannes, M. (2023, 13. Mai). Lehrer dringend gesucht. *Deutschlandfunk Kultur* [Audio podcast episode]. Studio 9. <https://www.deutschlandfunkkultur.de/musikschullehrer-dringend-gesucht-dlf-kultur-e8c96a3b-100.html>
- Ribke, J. (2000). Anwerfen und laufen lassen. Motivation als Motor des Instrumentalunterrichts. *Üben & Musizieren*, 6(2000), 6–11
- Scheinpflug, G. (2022, 11. März). Fünf nach zwölf. Fachkräftemangel an den Musikschulen oder: vom Fluch der Arbeitsmarktmacht. *Neue Musikzeitung*, 3(2022). <https://www.nmz.de/nmz-verbaende/verdi-fachgruppe-musik/fuenf-nach-zwoelf>
- Verband deutscher Musikschulen. (2023). *KASSELER ERKLÄRUNG der Bundesversammlung des VdM*. https://www.musikschulen.de/medien/doks/Positionen_Erklarungen/kasseler-erklaerung-2023.pdf
- ZEIT ONLINE. (2012, 21. Februar). *Freiheit oder Sicherheit? Ob in der Liebe, im Studium oder im Beruf – die Frage stellt sich immer wieder, worauf es ankommt, um gute Entscheidungen zu treffen*. <https://www.zeit.de/campus/2012/02/studium-freiheit-sicherheit/>

Clara Graf

Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover

Neues Haus 1

30175 Hannover

Deutschland

E-Mail: grafcl@stud.hmtm-hannover.de

Forschungsschwerpunkt: Motivation von Lehrenden in der Instrumentalpädagogik

Andrea Welte

Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover

Neues Haus 1

30175 Hannover

Deutschland

E-Mail: andrea.welte@hmtm-hannover.de

Forschungsschwerpunkte: Instrumentalpädagogik und Musikvermittlung in gesellschaftlicher Verantwortung, Lehrkräftebildung, Umgang mit Diversität, Achtsamkeit und Improvisation

Stichworte zur Verschlagwortung: *Motivation von Lehrenden, Instrumentalpädagogik, Lehrkräftemangel, Perspektiven, Berufszufriedenheit*