

**Zwischen Musik, Pädagogik, Organisation und Personalführung:
Anforderungsprofile, Belastungsfaktoren und Ressourcen
von Musikschulleitungen**



Dissertation

zur Erlangung des Doctor philosophiae (Dr. phil.)

an der Universität Paderborn,

Fakultät für Kulturwissenschaften,

Institut für Musikwissenschaft,

Fachbereich Musikpsychologie

Vorgelegt von:

Cecilia Rubio Zamora

Paderborn, im April 2025

Erstgutachter: Prof. Dr. Heiner Gembris

Zweitgutachter: Prof. Dr. Thomas Krettenauer

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Dissertation eigenständig und ohne fremde Hilfe verfasst wurde. Andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel wurden nicht genutzt und wörtlich oder sinngemäß entnommene Stellen wurden entsprechend kenntlich gemacht. Diese Arbeit wurde bisher weder im In- noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt. Weiterhin wird versichert, dass die Verfasserin kein Promotionsverfahren bei einer anderen Hochschule oder Fakultät beantragt hat.

Paderborn, am 9. April 2025

Cecilia Rubio Zamora

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	I
Vorwort	V
1. Einleitung	1
1.1 Problemstellung und Forschungslücke.....	1
1.2 Zielsetzung der Arbeit	4
1.3 Aufbau der Arbeit	4
2. Theoretischer Hintergrund	6
2.1 Konzepte und Modelle psychischer Belastung am Arbeitsplatz	6
2.1.1 Transaktionales Stressmodell.....	7
2.1.2 Gratifikationskrisenmodell	8
2.1.3 <i>Job-Characteristics</i> -Modell.....	10
2.1.4 Anforderungen-Kontroll-Modell.....	11
2.1.5 Arbeitsanforderungs-Arbeitsressourcen-Modell.....	13
2.1.6 Belastungs-Beanspruchungs-Modell	18
2.1.7 Burnout-Syndrom	19
2.1.8 Integrierendes Rahmenmodell	24
2.2 Psychische Gesundheit am Arbeitsplatz.....	26
2.3 Psychische Beanspruchung im Lehrberuf.....	31
2.4 Schulleitungsforschung	37
2.4.1 Anforderungsprofil der Schulleitung	37
2.4.2 Kompetenzprofil Schulleitungen	41
2.4.3 Belastung und Beanspruchung bei Schulleitungen.....	45
2.4.4 Ressourcen und Bewältigungsstrategien.....	48
2.4.5 Stellvertretende und mittlere Leitung	49
2.4.6 Unterrepräsentation von Frauen in Schulleitungspositionen	52
2.5 Gesundheitsmanagement an Schulen	54
2.6 Musikschulsystem	55
2.6.1 Entwicklung der Rahmenbedingungen von Musikschulen.....	55

2.6.2 Kooperationen, Gruppenunterricht, Reichweite und Teilnahme.....	57
2.6.3 Aufgaben der Musikschule	65
2.6.4 Musikschulen in Europa	67
2.7 Die Arbeit der Musikschullehrkräfte.....	69
2.7.1 Anforderungsprofil.....	70
2.7.2 Vertrag für Musikschullehrkräfte.....	71
2.7.3 Musikhochschulstudium und Befragungen von Absolvent:innen.....	77
2.7.4 Arbeitszufriedenheit bei Musikschullehrkräften.....	84
2.7.5 Fachkräftemangel an Musikschulen	87
2.8 Die Musikschulleitung	91
2.8.1 Entwicklung in den Anforderungen an die Musikschulleitungen.....	91
2.8.2 Managementansätze in Kultureinrichtungen	100
2.8.3 Ausbildungsmöglichkeiten.....	103
2.8.4 Stellenbesetzungsprozess und Profil der Musikschulleitungen im VdM.....	106
2.8.5 Vertrag und Entgeltstufe	107
2.8.6 Internationale Literatur über die Musikschulleitung.....	109
2.9 Gesundheitsmanagement an Musikschulen.....	110
2.10 Folgen der COVID-19-Pandemie auf die Musikschularbeit.....	111
3. Untersuchungsmethodik.....	115
3.1 Qualitative Studie.....	117
3.1.1 Methodik der qualitativen Studie.....	117
3.1.2 Durchführung der qualitativen Studie.....	120
3.1.3 Auswertung der Interviews	125
3.2 Inhaltsanalyse als Grundlage für die Itementwicklung in der quantitativen Studie.....	128
3.2.1 Motivation für die Ergreifung einer Leitungsposition	128
3.2.2 Beanspruchungen bei der Arbeit.....	128
3.2.3 Personalführung.....	134
3.2.4 Arbeitsressourcen.....	139
3.2.5 Persönliche Ressourcen	142
3.2.6 Bewältigungsstrategien.....	144
3.2.7 COVID-19-Pandemie	145

3.3 Quantitative Studie.....	148
3.3.1 Methodik der quantitativen Studie.....	149
3.3.2 Standardisierte Skalen.....	154
3.3.2.1 Kurzfragebogen zur Arbeitsanalyse	154
3.3.2.2 Kurzskala Selbstwirksamkeitserwartungen.....	159
3.3.2.3 Copenhagen Psychosocial Questionnaire.....	160
3.3.3 Selbstentwickelte Items	165
3.3.3.1 Themenblöcke der Musikschulleitung	167
3.3.3.2 Fragen zu den Auswirkungen der COVID-19-Pandemie.....	168
3.3.3.3 Soziodemografische Fragen	170
3.3.4 Zusammenfassung	170
3.3.5 Durchführung der quantitativen Studie.....	172
4. Ergebnisse der quantitativen Studie.....	175
4.1 Beschreibung der Stichprobe	175
4.2 Kurz-Fragebogen zur Arbeitsanalyse	181
4.3 Selbst entwickelte Fragen: Musikschulleitung.....	189
4.3.1 Ressourcen und Arbeitsanforderungen	191
4.3.2 Zuständigkeiten nach Leitungsposition	193
4.3.3 Motivation bei den Arbeitstätigkeiten.....	195
4.3.4 Schwierigkeitsgrad der Musikschulleitungstätigkeiten	201
4.3.5 Zusammenfassende Bewertung der Musikschulleitungsaufgaben.....	205
4.4. Auswirkungen der Covid-19-Pandemie auf die Musikschularbeit.....	207
4.4.1 Erster Frageblock: Stimmungslagen während der Pandemie.....	207
4.4.2 Zweiter Frageblock: Auswirkungen auf die Arbeit.....	212
4.4.3 Musikschulgesetz.....	218
4.5 Arbeitsbedingte psychische Anforderungen.....	219
4.5.1 Beanspruchungen bei der Arbeit.....	220
4.5.2 Vergleich mit der Datenbank.....	233
4.5.3 Zusammenfassung: Arbeitsplatzanalyse und Beanspruchungen.....	235
4.6 Selbstwirksamkeitserwartung.....	236
4.7 Zusammenfassung der wichtigsten Befunde.....	238

5. Diskussion.....	246
5.1 Stichprobe	246
5.2 Arbeitsplatzanalyse.....	249
5.2.1 Quellen der Arbeitszufriedenheit der Musikschulleitung	253
5.2.2 Wahrgenommene Schwierigkeit der Musikschulleitungstätigkeiten	255
5.3 Erkenntnisse aus der COVID-19-Pandemie.....	257
5.3.1 Die schützende Rolle der Arbeitsressourcen.....	258
5.3.2 Beschleunigung bei der Digitalisierung.....	260
5.3.3 Musikschulgesetz.....	262
5.4 Positive und negative Beanspruchungen der Arbeit.....	263
5.5 Selbstwirksamkeit	277
6. Schlussfolgerung.....	280
6.1 Limitationen der Forschung	282
6.2 Fazit und Ausblick.....	284
7. Verzeichnisse	290
7.1 Literaturverzeichnis.....	290
7.2 Tabellenverzeichnis	322
7.3 Abbildungsverzeichnis	324
7.4 Abkürzungsverzeichnis	327
7.5 Verzeichnis statistischer Begriffe	329
Anhang	330
A Tabellen-Verzeichnis.....	330
B Muster des Fragebogens	355

Vorwort

Ziel dieses Beitrags ist es, anhand einer Zusammenstellung des aktuellen Forschungsstands und neuer, bisher unbekannter Daten zur Leitung von Musikschulen die Bedeutung und die Anforderungen an diese Institution zu verdeutlichen. Der Weg zu meiner Dissertation war geprägt von anfangs unzusammenhängenden Entscheidungen. Parallel zu den letzten Jahren am Konservatorium in Madrid absolvierte ich ein Psychologiediplom. Es folgten ein Diplom an der Musikhochschule, ein Erasmus-Stipendium in Deutschland und dort anschließend ein künstlerischer Master-Abschluss. Nach etwa sieben Jahre Arbeit als Musikerin und Musikschullehrkraft konnte ich die Fachbereiche Musik und Psychologie durch ein (nebenberufliches) Masterstudium in der Musikpsychologie miteinander verbinden. Im Rahmen meines Praktikums am Institut für Begabungsforschung in der Musik der Universität Paderborn unter der Betreuung und Unterstützung von Prof. Dr. Gembris entstand die Idee, mich in dieser Richtung weiter zu qualifizieren und ein Promotionsstudium zu absolvieren.

Zur umfassenden Analyse des Musikschulsystems müssen sehr viele Faktoren berücksichtigt werden. Es sei jedoch angemerkt, dass es in wissenschaftlichen Arbeiten notwendig ist, sich auf einen spezifischen Themenbereich zu fokussieren, und daher ein Anspruch auf Vollständigkeit nicht erhoben werden kann. Auf Grundlage meiner Berufserfahrung bin ich der Überzeugung, dass die Arbeit der Musikschulen eine intensivere Aufmerksamkeit und Forschung verdienen. Es ist bemerkenswert, dass zahlreiche wissenschaftliche Erkenntnisse zu Motivation, Arbeitsstress und Gesundheitsprävention am Arbeitsplatz existieren, die jedoch einen systematischen Mangel an Beachtung im Kontext der Musikschulen oder des Musikschulsystems aufweisen.

1. Einleitung

In dieser Einleitung wird zunächst die Problemstellung beschrieben, dann das Forschungsziel formuliert sowie anschließend die Struktur des Ablaufs aufgezeigt.

1.1 Problemstellung und Forschungslücke

Die stetig wandelnden demografischen, sozialen, wirtschaftlichen und technologischen Veränderungen in der Gesellschaft spiegeln sich in der Arbeitsumgebung wider. Metaanalytische Daten bestätigen im Allgemeinen einen Anstieg der Autonomie, Kompetenzvielfalt und Interdependenz der Beschäftigten am Arbeitsplatz (vgl. Wegman et al., 2016, S. 374). Die zunehmende Komplexität von Arbeitsbedingungen und -prozessen wurde in zahlreichen Forschungsarbeiten im Zusammenhang mit Ressourcen, Stressauslösern oder dem Auftreten neuer Risikofaktoren für die Gesundheit und das psychische Wohlbefinden der Beschäftigten untersucht (vgl. Melzer & Hubrich, 2014, S. 9).

Arbeitsschutz. Die Gesundheit und Sicherheit bei der Arbeit werden durch nationale und internationale Gesetze und Richtlinien berücksichtigt. Ein Anzeichen auf die steigende Bedeutung der psychischen Gesundheit am Arbeitsplatz sind die Reaktionen auf politischer Ebene (vgl. Schütte & Stowasser, 2021, S. 2), wie z. B. die Aktualisierung der Pflichten des Arbeitgebers im Arbeitsschutzgesetz mit spezifischer Nennung der psychischen Gesundheit:

§4 Nr. 1: Die Arbeit ist so zu gestalten, dass eine Gefährdung für das Leben sowie die physische und die psychische Gesundheit möglichst vermieden und die verbleibende Gefährdung möglichst gering gehalten wird.

§5 Abs. 3: Eine Gefährdung kann sich insbesondere ergeben durch [...] 6. psychische Belastungen bei der Arbeit. (vgl. BUK-Neuorganisationsgesetz, 2013, S. 3847)¹

Seit 2009 entwickelt die Gemeinsame Deutsche Arbeitsschutzstrategie (GDA²) zusammen mit Vertreter:innen von Gewerkschaften und Arbeitgeberverbänden Empfehlungen zu Inhalten, Zielen und konkreten Vorgehensweisen, wie psychische Belastungen in der Gefähr-

1 Gesetz zur Neuorganisation der bundesunmittelbaren Unfallkassen, zur Änderung des Sozialgerichtsgesetzes und zur Änderung anderer Gesetze (BUK-Neuorganisationsgesetz –BUK-NOG), Das Gesetz kann auf der Website www.bundesgesetzblatt.de gefunden werden [02.03.2022].

2 Die GDA ist eine Plattform von Bund, Ländern und Unfallversicherungsträgern, die im Arbeitsschutzgesetz und im Sozialgesetzbuch VII verankert ist (vgl. Gemeinsame Deutsche Arbeitsschutzstrategie, o. J.).

dungsbeurteilung berücksichtigt werden können. Die Empfehlungen werden regelmäßig aktualisiert und sind von besonderer Relevanz u. a. für betriebsärztliche Dienste (vgl. GDA-Arbeitsprogramm Psyche, 2022, S. 4). Des Weiteren wurde im Jahr 2018, auf der Grundlage wissenschaftlicher Studien im Bereich der Arbeitspsychologie, die Europäische Norm für „Ergonomische Grundlagen bezüglich psychischer Arbeitsbelastung“ (DIN EN ISO 10075-1: 2018-01, 2018) erweitert (deren wichtigste Prämissen im Kapitel 2.1.6 behandelt werden).

Führungskräfte und Arbeitsgestaltung. Obwohl Führungskräfte die grundlegenden Rahmenbedingungen nicht immer selbst festlegen können, haben sie oft die Möglichkeit, die spezifischen Arbeitsmerkmale ihres betrieblichen Umfelds zu beeinflussen. Dies geschieht sowohl durch die Gestaltung von Organisationsstrukturen und Arbeitsabläufen als auch durch ihr Verhalten, ihre Kommunikationsart und ihre soziale Unterstützung der Beschäftigten (vgl. Gregersen et al., 2020, S. 560–563). Da ihre Arbeit jedoch selbst durch hohe Stressfaktoren gekennzeichnet ist, wird die Erforschung der Arbeitsbedingungen und der Gesundheit von Führungskräften ebenso wichtig wie die von ihnen geforderten Kompetenzen. Um wichtige Arbeitsressourcen differenziert nach unterschiedlichen Bedürfnissen für die Mitarbeitenden bereitzustellen, sollten Führungskräfte u. a. über genügend Handlungsspielraum verfügen und mit Wissen über eine gesunde Arbeitsgestaltung ausgestattet werden (vgl. Rothe et al., 2017, S. 129–130).

Die Unterrichtstätigkeit. Viele Lehrkräfte sind regelmäßig hochkomplexen und stressigen Arbeitssituationen ausgesetzt, die ihre Fähigkeit beeinträchtigen, ihre Aufgaben zu erfüllen und eine gesunde Lernumgebung zu schaffen (vgl. Jennings & Greenberg, 2009, S. 492). Die meistgenannten Gründe für Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften sind intrinsischer Natur und mit der Unterrichtsrolle verbunden, u. a. die Unterstützung bei der Änderung von Einstellungen und Verhalten der Schüler:innen, Erfolge der Schüler:innen, das persönliche Wachstum, die Weiterentwicklung beruflicher Fähigkeiten oder Teil einer kooperativen und unterstützenden Arbeitsumgebung zu sein. Die Ursachen für Unzufriedenheit liegen hingegen größtenteils außerhalb der Kontrolle von Lehrkräften und Schulen und finden sich vielmehr im gesellschaftlichen oder politischen Bereich. Beispiele hierfür sind die sukzessiven Schulreformen ohne angemessene Unterstützung bei ihrer Umsetzung, die gesteigerten Erwartungen und Verantwortlichkeiten, Schwierigkeiten im Umgang mit dem Wandel und der Entwicklung auf verschiedenen Ebenen oder das geringe Ansehen in der Gesellschaft (vgl. Dinham & Scott, 2000, S. 389).

Musikschulen. Die Erkenntnisse bezüglich des Lehrberufs lassen sich größtenteils auf die Musikschule übertragen. Untersuchungen verdeutlichen eine grundsätzlich hohe Arbeitsmotivation der Musikschullehrkräfte, die jedoch durch Veränderungen organisatorischer Faktoren beeinträchtigt wird (vgl. Popp, 2011, S. 532). Im Jahr 2023 warnte der Verband der deutschen Musikschulen (VdM) vor einem bedrohlichen Fachkräftemangel an Musikschulen und führte als Hauptgrund die schwindende Attraktivität des Berufs aufgrund geringer Bezahlung und zunehmender Arbeitskomplexität an (vgl. VdM, 2023a, S. 1). In Deutschland gibt es 932 öffentliche Musikschulen im VdM, in denen über 1,47 Millionen Schüler:innen Unterricht erhalten (vgl. VdM, 2023b, o. S.) sowie andere Musikschulformen, u. a. über 440 private Musikschulen im Bundesverband der freien Musikschulen (vgl. BdfM, o. J.). Diese Zahlen zeigen die Bedeutung dieser Bildungseinrichtungen im Kultursektor und ihre Rolle als Wirtschaftsfaktor. Dennoch gibt es in der Musikschulforschung im gesamten deutschsprachigen Raum noch viele unbeantwortete Fragen. Die Erwartungen von Trägern und Förderern, Leitungen und Lehrkräften, Eltern und Schüler:innen, Kooperationspartnern, Politik und Öffentlichkeit an die Arbeit und Wirkung der Musikschulen stehen manchmal in Widerspruch und können nur adäquat gerecht werden, wenn das Verständnis über die Zusammenhänge und Handlungsmöglichkeiten an den Musikschulen regelmäßig diskutiert und abgewogen werden (vgl. Knubben & Schneidewind, 2007, S. 9). „Als besonders problematisch erweist sich hier, dass die vielen im Fachdiskurs als Wesensmerkmale der Musikschularbeit [...] nur unzureichend erforscht sind“ (Ardila-Mantilla, 2016, S. 48). Die begrenzte Literatur über die Tätigkeit an Musikschulen deutet auf Herausforderungen hin, die die pädagogische Arbeit im Allgemeinen einhergehend begleiten, insbesondere seit der verstärkten Zusammenarbeit mit anderen Bildungseinrichtungen. Daher ist es sinnvoll, die allgemeinbildende Schule und die Forschung zur Schulleitung als theoretische Grundlage heranzuziehen.

Sowohl die Vielfalt im Berufsprofil der Musikschullehrkräfte als auch der Mangel an Studien ist in Hinsicht auf die Musikschulleitung noch größer. Die Aufgaben der Musikschulleitung umfassen so unterschiedliche Bereiche wie Marketing und Finanzen, rechtliche Fragen, organisatorische Aufgaben, pädagogische Leitung, Personalführung, Elternarbeit, und in vielen Fällen eigene Unterrichtstätigkeit (vgl. Eberhardt, 2007, S. 74).

1.2 Zielsetzung der Arbeit

Diese Arbeit zielt darauf ab, die bislang unerforschte Gruppe der Musikschulleitungen in Deutschland detailliert zu untersuchen, um eine aktuelle Bestandsaufnahme ihrer beruflichen Rahmenbedingungen, Belastungsfaktoren und potenziellen situativen und inneren Ressourcen zu ermöglichen. Theoretische Anknüpfungspunkte umfassen Konzepte aus den Bereichen Betriebs- und Organisationspsychologie sowie der Stressforschung. Für die Studie wird ein Mixed-Methods Design angewendet. Zunächst wird eine qualitative Studie (Leitfaden-Interviews) durchgeführt, um ein tieferes Verständnis für die Erfahrungen und Perspektiven der Musikschulleitungen zu gewinnen. Die Ergebnisse der qualitativen Studie werden anschließend genutzt, um eine quantitative Studie durchzuführen. Die Methodik der quantitativen Studie beinhaltet die Operationalisierung der Variablen und die Fragebogenkonstruktion. Zur Erfassung spezifischer Aspekte der Leitungstätigkeit wie Motivation, Schwierigkeitsgrad der Aufgaben, Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die Musikschararbeit sowie soziodemografische Fragen werden sowohl standardisierte Skalen als auch eigene Items und Frageblöcke eingesetzt. Das Ziel dieser quantitativen Studie besteht darin, die Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Rahmenbedingungen und der Arbeitszufriedenheit der Zielgruppe zu untersuchen.

Durch die Anwendung dieses Ansatzes soll ein umfassendes Verständnis für die psychischen Belastungen und Ressourcen von Musikschulleitungen entwickelt werden. Dies kann dazu beitragen, angemessene Maßnahmen zur Förderung der psychischen Gesundheit und des Wohlbefindens dieser Berufsgruppe zu identifizieren.

1.3 Aufbau der Arbeit

Im theoretischen Hintergrund werden zunächst verschiedene Konzepte und Modelle psychischer Belastung am Arbeitsplatz erläutert (Kap. 2.1), gefolgt von der Standortbestimmung und den Empfehlungen zur psychischen Gesundheit am Arbeitsplatz durch die Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (Kap. 2.2). In den anschließenden Kapiteln werden die psychische Beanspruchung im Lehrberuf (Kap. 2.3) und die Schulleitungsforschung genauer betrachtet (Kap. 2.4), wobei u. a. das Anforderungsprofil, Kompetenzprofil, Belastungsquellen, Ressourcen und Bewältigungsstrategien der Schulleitungen beschrieben werden. Ferner (Kap. 2.5) werden die Handlungsfelder und das Gesundheitsmanagement an Schulen skiz-

ziert. Kapitel 2.6 enthält eine detaillierte Analyse des Musikschulsystems, wobei Themen wie die Entwicklung der Rahmenbedingungen von Musikschulen, Kooperationen, Gruppenunterricht, Reichweite und Teilnahme sowie Aufgaben der Musikschule und die moderne Musikschularbeit behandelt werden. Im nächsten Absatz (Kap. 2.7) wird die Tätigkeit der Musikschullehrkräfte hinsichtlich des Anforderungsprofils, des Vertragsstatus, der Arbeitszufriedenheit, des Fachkräftemangels oder der Besonderheiten der Musikhochschulen in Deutschland genauer untersucht. Im Kapitel 2.8 wird der Fokus auf die Musikschulleitung gelegt. Dabei werden die sich wandelnden Anforderungen an diese Position, verschiedene Managementansätze in Kultureinrichtungen sowie die Ausbildungsmöglichkeiten für Musikschulleitungen angesprochen. Zudem werden der Prozess der Stellenbesetzung und das Profil der Musikschulleitungen des VdM näher erläutert. Abschließend werden das Gesundheitsmanagement an Musikschulen (Kap. 2.9) und die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die Musikschularbeit (Kap. 2.10) erörtert.

Der empirische Teil der Arbeit ist in zwei Teile gegliedert: eine qualitative Studie und eine quantitative Studie. Im ersten Teil werden das Ziel der qualitativen Studie und die Methodik, einschließlich der Konstruktion des Interviewleitfadens, beschrieben. Anschließend werden die Ergebnisse der qualitativen Studie präsentiert. Im zweiten Teil werden das Ziel und die Methodik der quantitativen Studie betrachtet, einschließlich der Variablen und Operationalisierung, der Konstruktion des Fragebogens, der Erhebungsphase und der statistischen Auswertung der Daten. Im Ergebnisteil wird zuerst (Kap. 4.1) die Stichprobe in den Blick genommen. Es folgen eine grobe Analyse der Arbeitsbedingungen der Musikschulleitung (Kap. 4.2) und die Ergebnisse zu den selbst entwickelten Fragen (Kap. 4.3), die die Aspekte wie Arbeitsanforderungen, Zuständigkeiten, Präferenzen und Schwierigkeitsgrad untersuchen. Kapitel 4.4 behandelt die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die Musikschularbeit, und in Kapitel 4.5 werden die Arbeitsbelastungen und deren mögliche Wechselwirkung mit anderen analysierten Faktoren untersucht. Darüber hinaus wird in Kapitel 4.6 der Einfluss der Selbstwirksamkeit überprüft. Die anschließende Diskussion (Kap. 5) bietet eine Interpretation der Ergebnisse im Rahmen des theoretischen Hintergrunds.

2. Theoretischer Hintergrund

Zu Beginn werden die theoretischen Modelle der Arbeitspsychologie erläutert, die als Leitfaden für die empirische Phase und die Interpretation der Daten dienen. Da es nur wenige Studien gibt, die sich speziell mit der Berufsgruppe der Musikschulleitungen auseinandersetzen, ist es notwendig, auf den aktuellen Stand der wissenschaftlichen Literatur zur Schulleitung im allgemeinen Bildungsbereich zurückzugreifen. Auf dieser Grundlage können dann spezifische Aspekte der Musikschulleitungen genauer untersucht werden. Im weiteren Verlauf werden die aktuellen Anforderungen der Musikschularbeit beschrieben.

2.1 Konzepte und Modelle psychischer Belastung am Arbeitsplatz

In diesem Abschnitt sollen zum einen Begriffe zur Arbeitsbelastung geklärt werden, die häufig missverständlich verwendet werden (vgl. Schaper, 2019, S. 574), und zum anderen die wichtigsten psychologischen Modelle zur Erklärung der Interaktion und der Prozesse zwischen Menschen und ihrer Arbeit im Hinblick auf die psychische Gesundheit am Arbeitsplatz, die Motivation und den arbeitsbedingten Stress vorgestellt werden.

Stress ist ein Zustand unangenehmer Spannung, den eine Person als Reaktion auf einen (physischen oder psychischen) Reiz oder eine Situation erfährt, die sie als negativ oder schädlich empfindet, und der über längere Zeit anhält. Die Person empfindet als wichtig, diesen Reiz zu vermeiden, aber hat das Gefühl, es nicht ausreichend zu kontrollieren oder zu bewältigen (vgl. Schaper, 2019, S. 575). Auf biologischer Ebene hat die Reaktion auf potentiell gefährliche Reize, vom Stresssystem ausgelöst, einen adaptiven und evolutionären Wert. Das System integriert eine Vielzahl von Gehirnstrukturen, die gemeinsam Ereignisse erkennen und als reale oder potenzielle Bedrohungen interpretieren können. Durch die Integration von Körper und Gehirn können komplexen Mechanismen, die als Stressreaktion bezeichnet werden, Änderungen in Physiologie und Verhalten bewirken, die Anpassung und Überlebensfähigkeit ermöglichen (vgl. Godoy et al., 2018, S. 3). Eine akute Stressreaktion ist nicht schädlich, da im Programm auch Mechanismen für die Wiederherstellung des Ruhezustands vorhanden sind. Das Problem beginnt, wenn das Stresssystem nicht in der Lage ist, den Anforderungen der Umwelt, der Physiologie oder der Emotionen gerecht zu werden. Dies geschieht in der Regel in Situationen, in denen die Anforderungen äußerst stark oder chronisch sind (vgl. Godoy et al., 2018, S. 13). Eine Vielzahl von Stressmodellen ist in der Stressfor-

schung entwickelt worden, um negative Beanspruchungen im beruflichen Kontext zu erklären (vgl. Schaper, 2019, S. 575).

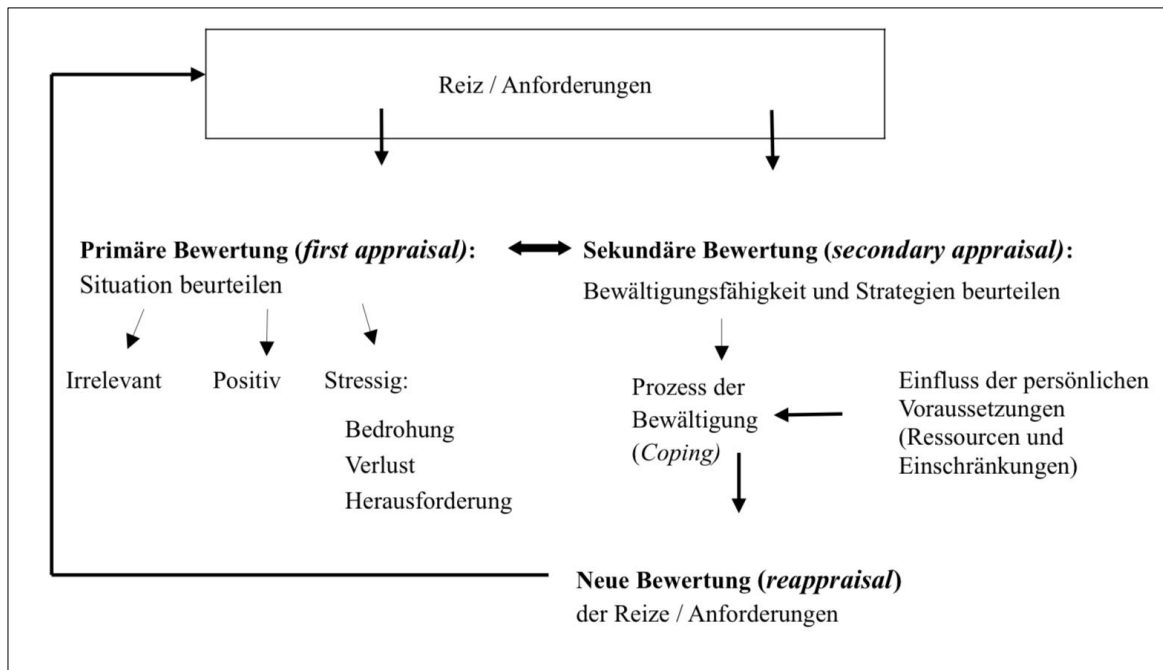
2.1.1 Transaktionales Stressmodell

Nach dem Transaktionales Stressmodell (Lazarus & Folkman, 1984), wenn eine Person Reize oder Anforderungen aus der Umwelt erlebt, starten automatisch drei kognitive Bewertungsprozesse, die trotz ihres Namens nicht unbedingt aufeinander folgen (vgl. Lazarus & Folkman, 1984, S. 31). In der primären Bewertung wird die Situation mit der eigenen Erwartung verglichen und eingeschätzt als irrelevant, positiv oder stressig. Stress wird seinerseits als Verlust, Bedrohung oder als Herausforderung bewertet. Eine Situation kann gleichzeitig positiv herausfordernd und bedrohlich auf eine Person wirken, wie z. B. das Anfangen einer neuen Arbeitsstelle (vgl. Lazarus & Folkman, 1984, S. 33). Die sekundäre Bewertung ist ein komplexer Prozess, bei dem die verfügbaren Handlungsstrategien, die Fähigkeiten zu ihrer Durchführung, die Wahl der für die jeweilige Situation am besten geeigneten Strategie, die Erfolgserwartungen und die möglichen Auswirkungen des Verhaltens analysiert werden (vgl. Lazarus & Folkman, 1984, S. 35).

Die Definition von Bewältigung (oder *Coping*) des Modells schließt automatisierte biologische Überlebensreaktionen aus und konzentriert sich auf einen kontinuierlichen Prozess der Bemühungen (Gedanken oder Aktionen), die die Person unternimmt, um eine für sie stressige Situation zu lösen oder zu verbessern, und nicht darauf, ob (oder in welchem Ausmaß) diese Bemühungen zu Ergebnissen führen (vgl. Lazarus & Folkman, 1984, S. 142). Bei der problemfokussierten Bewältigung (*problem-focussed*) versucht die Person, den Stressor durch kontextspezifische Strategien zu kontrollieren, z. B. durch den Versuch, die Umweltbedingungen zu verändern oder neue Fähigkeiten zu erlernen (vgl. Lazarus & Folkman, 1984, S. 152). Die emotionsfokussierte Bewältigung (*emotion-focussed*) zielt darauf ab, die durch das Problem hervorgerufenen Emotionen zu regulieren, z. B. sich vom Problem zu distanzieren, durch Ablenkung, selektive Aufmerksamkeit oder positive Vergleiche. Es handelt sich oft um einen defensiven Mechanismus gegenüber Problemen, die als unlösbar angesehen werden (vgl. Lazarus & Folkman, 1984, S. 150). Anschließend muss die Person durch eine Neubewertung (*reappraisal*) die Angemessenheit der vorherigen Prozesse und Strategien auf der Grundlage von Informationen und Veränderungen in ihrem Umfeld (oder in ih-

ren eigenen Reaktionen) neu bewerten (vgl. Lazarus & Folkman, 1984, S. 38). Abbildung 1 stellt das Modell visuell dar.

Abbildung 1: Transaktionales Stressmodell. Eigene Darstellung in Anlehnung an Lazarus & Folkman, 1984, S. 32–38.



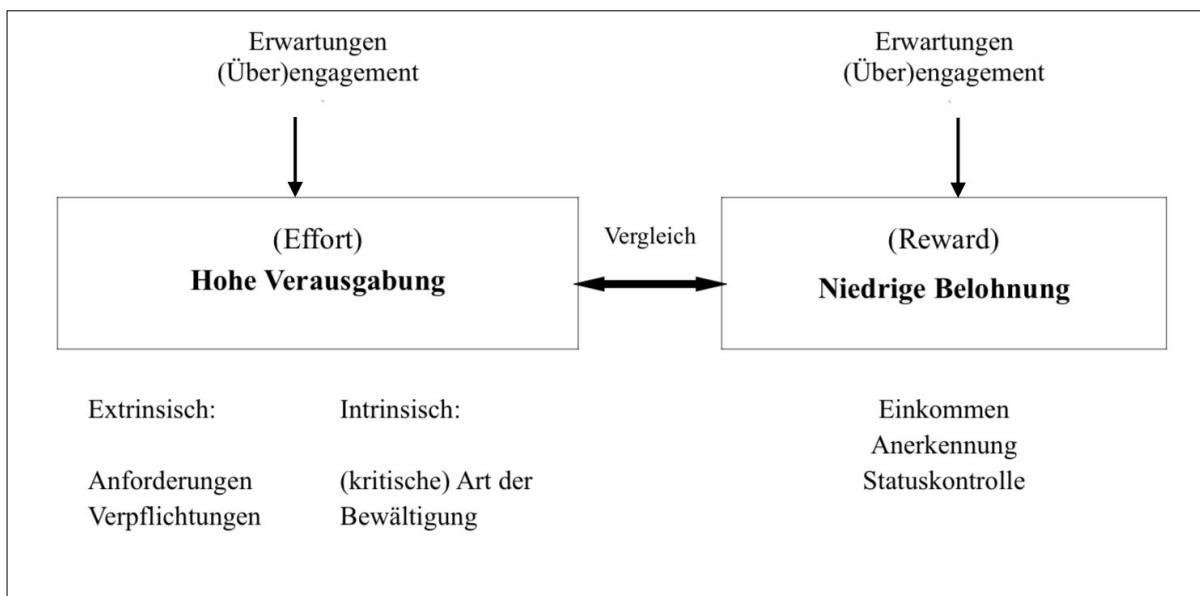
2.1.2 Gratifikationskrisenmodell

Die Rolle der (unerfüllten) Erwartungen wird im Gratifikationskrisenmodell (*Effort-Reward Imbalance Model*) erklärt. Wenn Mitarbeitende keine erwartete ausreichende Belohnung für ihre hohen Leistungen (Verausgabung) erfahren, entstehen berufliche Gratifikationskrisen. Die Arbeitsrolle im Erwachsenenleben stellt eine entscheidende Verbindung zwischen Selbstregulierungsfunktionen, wie Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit, und der sozialen Struktur dar, in der man die Möglichkeit hat, belohnt zu werden und zu einer bedeutungsvollen Gruppe (z. B. Kollegium) zu gehören (vgl. Siegrist, 1996, S. 29). Die Arbeitsleistung wird als Teil eines sozial organisierten Austauschprozesses betrachtet, in dem Belohnungen durch drei Transfersysteme erzielt werden: Geld, Anerkennung und Statuskontrolle. Als demotivierend, ungerecht und besonders belastend empfinden Menschen einen Arbeitskontext, in dem geringe Statuskontrolle (z. B. instabile Arbeitsstelle, keine Anerkennung, keine Aufstiegschancen oder eine große Inkonsistenz zwischen ausgeübter Tätigkeit und Bildungshintergrund) in Kombination mit hoher Arbeitsbelastung (z. B. Zeitdruck, große Verantwortung,

viele Arbeitsunterbrechungen) zusammen auftreten (vgl. Siegrist, 2002, S. 269–270). Darüber hinaus können persönliche Eigenschaften als intrinsische Variable zur Verausgabung beitragen und zu Fehleinschätzungen über das Verhältnis zwischen Anstrengung und Belohnung führen. Zum Beispiel reagieren Personen mit geringer Distanzierungsfähigkeit und einem hohen Kontrollbedürfnis mit übermäßiger Anstrengung auf anspruchsvolle Reize, um sich Chancen auf Anerkennung, Erfolg und Beherrschung zu verschaffen, obwohl dieses Verhalten zur Erschöpfung führen kann (vgl. Siegrist, 1996, S. 32). Abbildung 2 stellt das Modell visuell dar.

Obwohl beide Modelle vergleichbare Merkmale aufweisen, konzentriert sich das Anforderungen-Kontroll-Modell (Theorell & Karasek, 1996; s. Kap. 2.1.4) auf die Analyse der Beziehung zwischen dem Individuum und seinem Arbeitsplatz. Im Gegensatz dazu basiert das Gratifikationskrisenmodell auf dem Konzept der Gerechtigkeit sowie auf biopsychosozialen Determinanten und ist in seiner Betrachtung allgemeiner, da es auch gesellschaftliche und marktbedingte Aspekte einbezieht (vgl. Siegrist, 2002, S. 283–284).

Abbildung 2: Gratifikationskrisenmodell. Eigene Darstellung in Anlehnung an Siegrist, 1996, S. 30 und Siegrist, 2022, S. 265.



2.1.3 *Job-Characteristics-Modell*

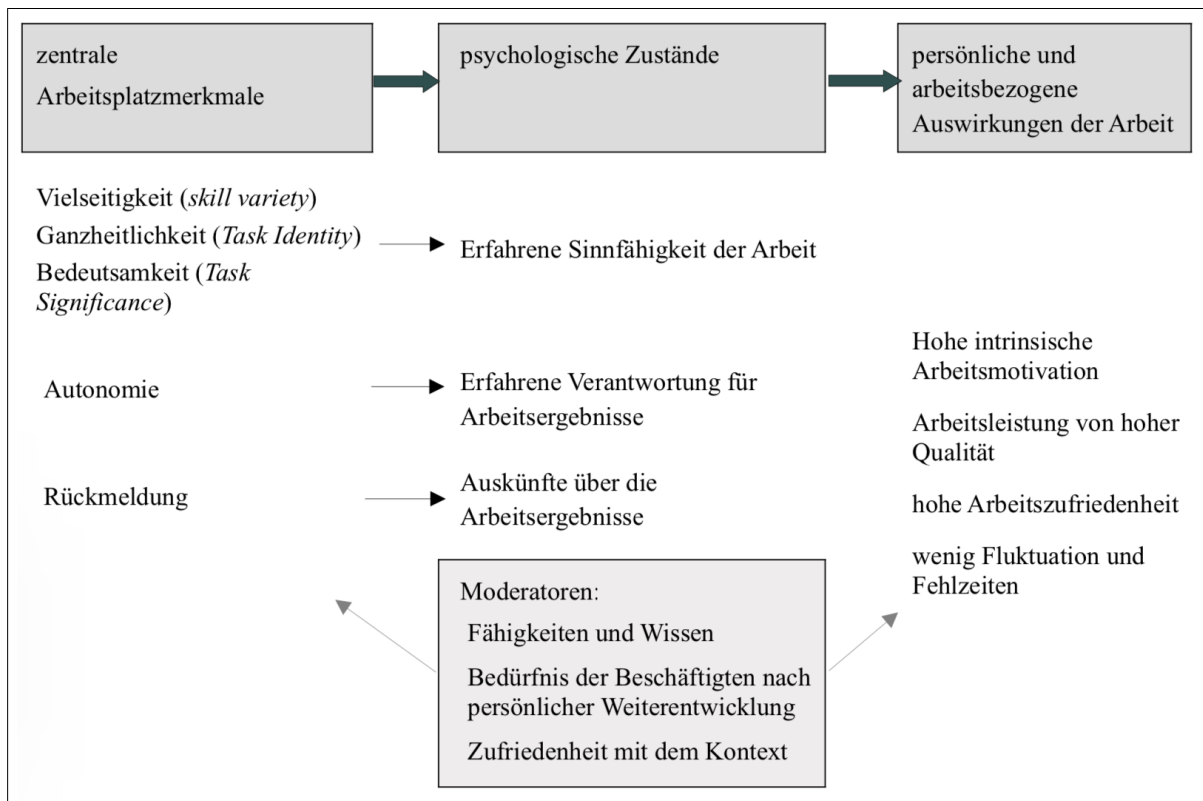
Das *Job-Characteristics-Modell* behandelt die intrinsische Arbeitsmotivation der Beschäftigten. Dabei werden die Wechselwirkungen zwischen den dafür notwendigen psychologischen Zuständen, den motivationsfördernden Arbeitsbedingungen und den persönlichen Merkmalen untersucht, die eine positive Reaktion auf komplexe und anspruchsvolle Arbeit bestimmen (vgl. Hackman & Oldham, 1976, S. 250). Individuelle Unterschiede in den Kenntnissen und Fähigkeiten sowie das Bedürfnis nach persönlicher Weiterentwicklung beeinflussen die Auswirkungen von Arbeitsplatzmerkmalen auf das Arbeitsverhalten und die persönliche Einstellung zur Arbeit. Die Auswirkungen der Gestaltung von Arbeitsplatzmerkmalen zeigen sich besonders deutlich bei Personen mit umfangreichen Kenntnissen und Fähigkeiten, die starkes Interesse an persönlicher Weiterentwicklung haben (vgl. Hackman, 1980, S. 447).

Im Modell gibt es fünf Arbeitsplatzmerkmale, die entscheidend für die Arbeitsmotivation sind. Die ersten drei (Vielseitigkeit, Ganzheitlichkeit und Bedeutsamkeit der Tätigkeiten) tragen additiv zum erlebten Sinn der Arbeit bei. Die Vielseitigkeit beschreibt das Ausmaß, in dem ein Arbeitsplatz abwechslungsreiche Tätigkeiten erfordert, und den Einsatz einer Reihe unterschiedlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten des Einzelnen. Die Ganzheitlichkeit wird definiert als die Möglichkeit, eine Arbeit von Anfang bis Ende mit einem sichtbaren Ergebnis auszuführen. Die Bedeutsamkeit der Arbeit bezieht sich auf das Maß, in dem sie das Leben oder die Arbeit anderer Menschen wesentlich prägt, sowohl innerhalb als auch außerhalb der Organisation. Die Autonomie bestimmt den Grad an Freiheit, Unabhängigkeit und Ermessensspielraum bei der Planung der Arbeit und der Festlegung der Arbeitsabläufe. Ein hohes Maß an Autonomie wiederum beeinflusst das Verantwortungsbewusstsein für die eigene Leistung. Auch das Erhalten von Auskünften über die eigene Arbeitsleistung durch direkte und klare Rückmeldung seitens der Vorgesetzten ist wichtig für die Arbeitsmotivation (vgl. Hackman & Oldham, 1976, S. 257–258).

Dieses Modell wurde konzipiert, um festzustellen, wann eine Neugestaltung von verbesserungsbedürftigen Arbeitsbedingungen und ein „bereicherter“ Arbeitsplatz (*Job Enrichment*; Herzberg, 1974) die innerliche Motivation der Beschäftigten, effizient zu arbeiten, erhöhen kann (vgl. Hackman, 1980, S. 447). Herzberg unterscheidet zwischen arbeitshygienischen Faktoren (Management, Überwachung, soziale Beziehungen, Gehalt, Status, Arbeitsplatzsicherheit) und Motivatoren, die auf menschliche Bedürfnisse wie persönliche Entwicklung,

Verantwortung oder Anerkennung basieren. Ob eine Arbeit motivierend ist, hängt von verschiedenen Variablen ab: ob die Person die für die Arbeit erforderlichen Fähigkeiten besitzt (oder erlernt), ob sie die Möglichkeit hat, ihre Fähigkeiten einzusetzen, oder von der Art der Verstärkung. Neben der materiellen Belohnung für die geleistete Arbeit (Gehalt) ist zu beachten, dass die effektivste Verstärkung für die Leistung die Möglichkeit ist, durch neue Herausforderungen voranzukommen (vgl. Herzberg, 1974, S. 71). In Abbildung 3 wird das Modell dargestellt.

Abbildung 3: Job-Characteristics-Modell. Eigene Darstellung in Anlehnung an Hackman & Oldham, 1976, S. 256 und Hackmann, 1980, S. 447–449.



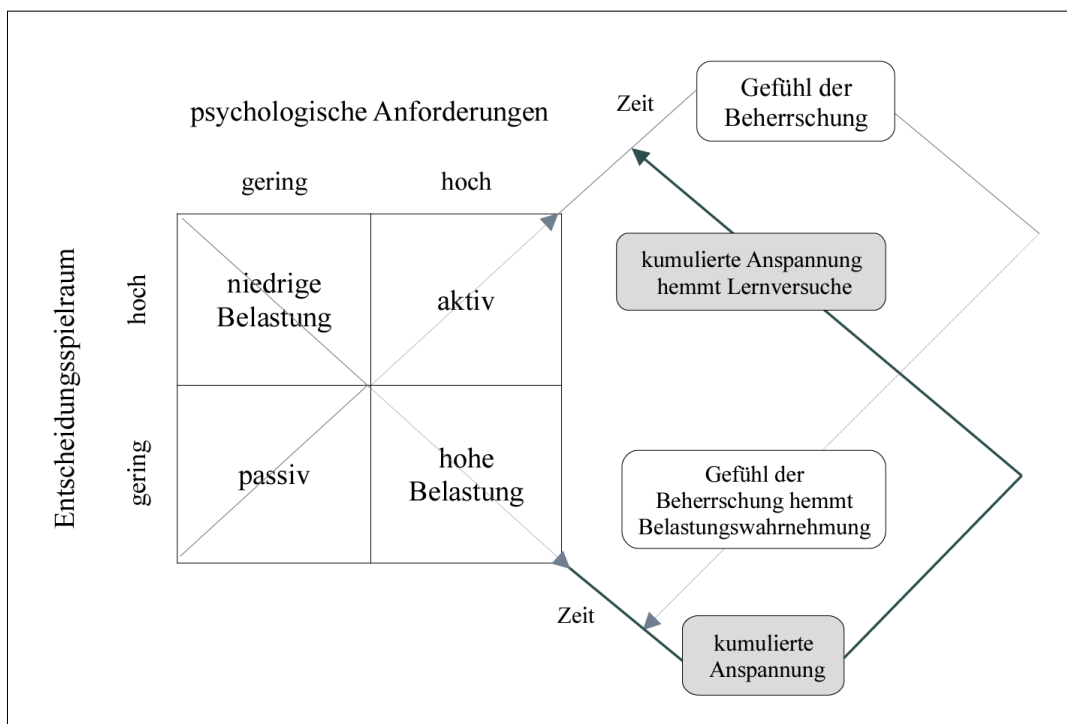
2.1.4 Anforderungen-Kontroll-Modell

In dem ursprünglichen Anforderungen-Kontroll-Modell (*Job Demands Control Model*; Karasek, 1979) wurde postuliert, dass Arbeitssituationen mit niedrigen psychischen Anforderungen und hohem Entscheidungsspielraum zu einem entspannten Arbeitsumfeld führen, während Situationen mit niedrigem Entscheidungsspielraum passive Reaktionen hervorrufen würden. Ein hohes Maß an psychischen Anforderungen in Verbindung mit einem geringen

Entscheidungsspielraum würde das Risiko von psychischem Stress und Krankheit erhöhen. Und zuletzt würde ein hohes Maß an psychischen Anforderungen in Verbindung mit einem hohen Maß an Entscheidungsspielraum eine positive Aktivierung hervorrufen, die erhöhte Motivation und Lernmöglichkeiten bildet (vgl. Karasek, 1979, S. 287).

In der dynamischen Version des Modells (Theorell & Karasek, 1996) wurden neue Mediatoren hinzugefügt. Die psychophysischen und verhaltensbezogenen Folgen für die Person werden sowohl durch die zeitliche Interaktion mit individuellen Merkmalsausprägungen als auch durch individuelle Reaktionsmerkmale beeinflusst. Die Möglichkeit der Person, die Kontrolle über ihre Arbeitssituation auszuüben, kann auch ihre Orientierung gegenüber vielen anderen Lebenserfahrungen beeinflussen. Eine aktive Arbeitssituation über einen längeren Zeitraum geht mit der Entwicklung eines Gefühls der Beherrschung einher, was wiederum die Wahrnehmung von Arbeitsbelastungen in Zeiten der Überlastung hemmt. Der zweite Prozess erklärt, wie täglicher Überlastungsdruck bei der Arbeit zu einem akkumulierten Gefühl von Erschöpfung führt, das Lernversuche hemmen kann (vgl. Theorell & Karasek, 1996, S. 11). Das Modell wird in Abbildung 4 dargestellt.

Abbildung 4: Anforderungen-Kontroll-Modell. Eigene Darstellung in Anlehnung an Theorell & Karasek, 1996, S. 12.

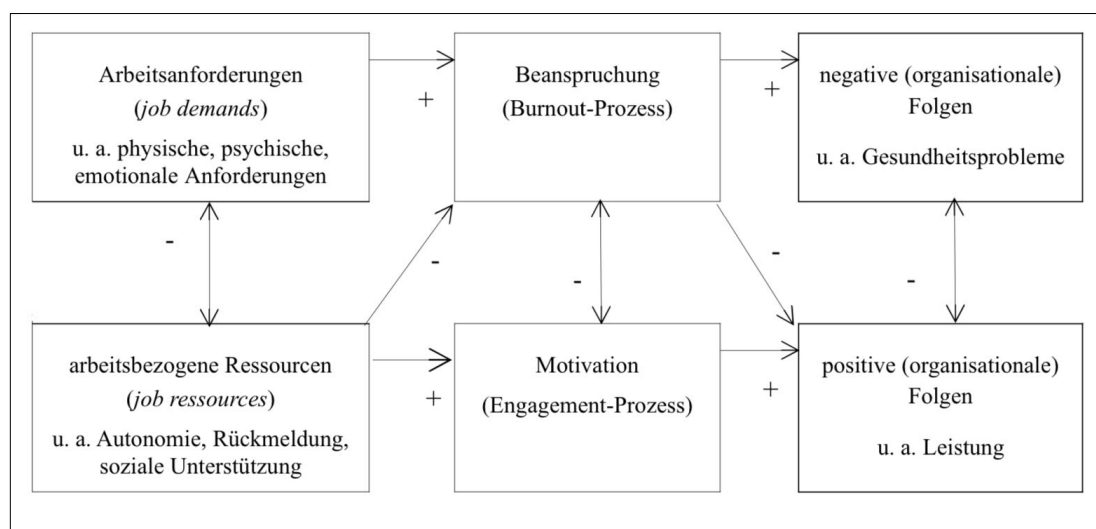


Zusammenhänge zwischen ungünstigen Arbeitsbedingungen (insbesondere geringer Entscheidungsspielraum) und einem erhöhten Risiko für koronare Herzkrankheiten wurden nachgewiesen, z. B. in einer Langzeitstudie, in der anhaltende mangelnde Vorhersagbarkeit von Arbeitsproblemen sowie häufige Unterbrechungen mit einem erhöhten Risiko für Herzinfarkte in Verbindung gebracht wurden (vgl. Väänänen et al., 2008, S. 2268). Dennoch bleibt schwierig zu sagen, welcher Aspekt der psychischen Anforderungen oder des Entscheidungsspielraums und für welche Berufe das Risiko am größten ist (vgl. Theorell & Karasek, 1996, S. 23).

2.1.5 Arbeitsanforderungs-Arbeitsressourcen-Modell

Das Arbeitsanforderungs-Arbeitsressourcen-Modell (*Job Demand Resources Model*; Bakker & Demerouti, 2007) entstand mit dem Ziel, das Burnout-Syndrom (s. Kap. 2.1.7) in allen Arten von Arbeitsumgebungen besser zu verstehen, und beruhte ursprünglich auf der Annahme, dass sich Burnout in zwei Prozessen entwickelt (s. Abb. 5). Im Prozess der Verschlechterung der Gesundheit führen anhaltende und hohe Arbeitsanforderungen zu Stress, Überlastung, Erschöpfung und schließlich zu einer Verschlechterung der Gesundheit. Der zweite Prozess erklärt, wie ein Mangel an Ressourcen, die Arbeitsaufgaben zufriedenstellend zu erfüllen, erschwert, was zu einem Rückzug und schließlich zu einer Distanzierung und Entfremdung von der Arbeit führt (vgl. Demerouti et al., 2001, S. 502).

Abbildung 5: *Job Demands Resources Modell. Eigene Darstellung in Anlehnung an Schaufeli und Taris, 2014, S. 46 und Bakker & Demerouti, 2007, S. 313.*



Der Motivationsprozess wird durch Arbeitsressourcen verstärkt und durch den Erschöpfungsprozess geschwächt und kann letztendlich zu einer höheren organisatorischen Bindung führen (vgl. Schaufeli & Bakker, 2004, S. 310–311). Das Arbeitsengagement beschreibt den positiven und zufriedenen Gemütszustand im Zusammenhang mit der Arbeit, der u. a. durch Vitalität, Ausdauer, Hingabe, Sinnhaftigkeit oder das Gefühl, konzentriert und mit Freude in die Arbeit vertieft zu sein, gekennzeichnet ist (vgl. Schaufeli & Taris, 2014, S. 47).

Die Arbeitsressourcen in diesem Modell beziehen sich auf externe organisatorische Faktoren, wie z. B. Grad der Kontrolle, Qualifikationsmöglichkeiten, Beteiligung an Entscheidungsprozessen, Variabilität oder soziale Unterstützung. Sie haben die Funktion, Arbeitsziele zu erreichen, die damit verbundenen physischen und psychischen Kosten zu reduzieren oder die persönliche Entwicklung zu fördern (vgl. Demerouti et al., 2001, S. 501).

Die Arbeitsanforderungen beziehen sich auf die physischen, sozialen oder organisatorischen Aspekte der Arbeit, die eine anhaltende körperliche oder geistige Anstrengung erfordern und mit bestimmten physiologischen und psychologischen Kosten verbunden sind, wie Hockey (1997) anhand seines Modells der kompensatorischen Kontrolle erklärt. Mittels physiologischer Messwerte wurde nachgewiesen, dass Personen, die erhöhten Anforderungen ausgesetzt sind, entweder eine verringerte Leistungsfähigkeit aufweisen oder vermehrt Ressourcen mobilisieren müssen, um Leistung zu erbringen. Die direkte Bewältigung von Stresssituationen erfordert eine erhöhte Ressourcenmobilisierung, welche mit unerwünschten Nebenwirkungen einhergehen kann. Hierzu zählen sympathische und muskuloskelettale Reaktionen, neuroendokrine Stressmuster oder negative Stimmungseffekte, welche in Verbindung mit affektiven Reaktionen auf Stress und Bewältigungsversuche stehen (vgl. Hockey, 1997, S. 86). Die Wahl der direkten Bewältigung berücksichtigt nicht nur externe Leistungsziele, sondern auch die Notwendigkeit, persönliche Ziele zu erfüllen und ein angemessenes allgemeines Wohlbefinden zu erhalten. Obwohl der Kontrollprozess bei erhöhten Anforderungen eine gewisse Flexibilität bei der Wahl der Bewältigung zulässt, verlangen viele Arbeitsumgebungen mit hohem Tempo und Fehlerintoleranz, wie z. B. im Krankenhaus, von Natur aus die direkte Bewältigung. Die chronische Anwendung dieser Bewältigungsstrategie kann die Ressourcen aufgrund unzureichender Erholung erschöpfen (vgl. Hockey, 1997, S. 86). Je größer die berufliche Belastung und die Erschöpfung der Person sind, desto weniger kann sie die Bewältigungsstrategien auswählen, die am besten zu den situativen Anforderungen passen, und ihre Wirksamkeit zu beurteilen. Aktuell findet eine Befürwortung des Konzepts der

flexiblen Bewältigung (*Coping Flexibility*) statt, indem betont wird, dass es für jede Situation eine effizientere Art der Bewältigung gibt (vgl. Bakker & de Vries, 2021, S. 7).

Persönliche Ressourcen. Im Laufe der Zeit wurde das Modell durch andere vermittelnde Variablen wie persönliche Ressourcen ergänzt. Diese werden normalerweise mit Resilienz³ identifiziert und definiert als die psychologischen Eigenschaften, die es Menschen ermöglichen, mit Belastungen angemessen umzugehen, die Umwelt zu beeinflussen und zu kontrollieren, und dadurch die psychische und körperliche Gesundheit zu schützen (vgl. Schaufeli & Taris, 2014, S. 49). Bestimmte persönliche Schlüssel-Ressourcen (z. B. emotionale Intelligenz, proaktive Persönlichkeit und Optimismus) fördern die Anwendung und die Effektivität anderer Ressourcen, wie die Erholung oder das Kohärenzgefühl (vgl. Bakker & de Vries, 2021, S. 12). Dazu können sie Verstärkungseffekte auslösen, indem sie sich direkt auf das Wohlbefinden auswirken und das Engagement erhöhen. Beispielsweise steuert die Selbstwirksamkeit die Wahrnehmung der Arbeitsbedingungen sowie die Kontrolle darüber, ebenso wie den Grad der Persistenz beim Problemlösen, trotz vorheriger erfolgloser Erfahrungen. Selbstwirksamkeit wird definiert als die Einschätzung der eigenen Fähigkeit, die erforderlichen Handlungen zu planen und umzusetzen, um bestimmte Ziele oder Ergebnisse zu erreichen (vgl. Bandura, 1977, S. 194). Nach Bandura (2006) ist die Selbstwirksamkeit Aktivitäts- und kontextspezifisch. Menschen können sich in vielen Bereichen oder nur in bestimmten Funktionsbereichen als wirksam einschätzen. Wenn Wirksamkeitsüberzeugungen schwach sind, werden sie leicht durch enttäuschende Erfahrungen mehr geschwächt. Hingegen werden Menschen, die fest an ihre Fähigkeiten glauben, trotz zahlloser Schwierigkeiten an ihren Bemühungen festhalten (vgl. Bandura, 2006, S. 311). Es kann hier zu Überschneidungen mit dem Konzept der Selbstregulation kommen, d. h. der regelmäßigen Ausübung bestimmter Tätigkeiten (für die man über die erforderlichen Fähigkeiten verfügt) trotz Hindernissen, wie z. B. Diät oder Sport (vgl. Bandura, 2006, S. 313). Wenn Menschen nicht daran glauben, dass sie durch ihr Handeln erwünschte Wirkungen erzielen und unerwünschte vermeiden können, haben sie wenig Anreiz zu handeln oder bei Schwierigkeiten durchzuhalten. Dieser Glaube an die eigenen Fähigkeiten ist eine wichtige persönliche Ressource in zahlreichen Funktionsbereichen, wie metaanalytische Daten belegen (vgl. Bandura, 2009,

3 Resilienz beschreibt die Fähigkeit, selbst unter übermäßigem Stress und nach traumatischen Erfahrungen, die psychologische und körperliche Gesundheit aufrechtzuerhalten und ernsthafte psychische Erkrankungen zu vermeiden. Der Großteil wissenschaftlicher Studien über menschliche Resilienz konzentriert sich auf neuroendokrinen Anzeichen, die mit einem widerstandsfähigen Phänotyp in Verbindung gebracht werden (vgl. Russo et al., 2012, S. 1475).

S. 179), und hat eine förderliche Wirkung auf die arbeitsbezogene Leistung (vgl. Stajkovic & Luthans, 1998, S. 256).

Das Kohärenzgefühl (*Sense of Coherence*) bezeichnet eine allgemeine Orientierung, die ein durchdringendes und dauerhaftes, aber dynamisches Gefühl der Zuversicht vermittelt, dass die Anreize der inneren und externen Umgebung erklärbar, vorhersehbar, handhabbar und kontrollierbar sind. Daher würden sich Anstrengungen zur Bewältigung von Herausforderungen lohnen (vgl. Antonovsky, 1997, S. 36). Das Kohärenzgefühl ist ein zentrales Element in Antonovskys Forschung und seinem Salutogenese-Modell, nach dem generalisierte Widerstandsressourcen (u. a. Geld, Stabilität oder soziale Unterstützung) einen Schutzwert gegen viele Stressoren haben (vgl. Antonovsky, 1997, S. 16).

Es gibt Hinweise auf das Vorhandensein einer stressresistenten Persönlichkeit, welche durch eine erhöhte Widerstandsfähigkeit (*Hardiness*) dazu beiträgt, die Gesundheit nach stressigen oder traumatischen Ereignissen zu schützen. Diese Personen erkranken seltener als andere Menschen in vergleichbaren belastenden Situationen. Sie neigen oft dazu zu glauben, dass sie Einfluss auf Ereignisse nehmen können, betrachten Veränderungen als Herausforderungen und Möglichkeiten zur Weiterentwicklung und engagieren sich aktiv in neuen Situationen, wodurch ihr Pflichtbewusstsein und ihre Hingabe ihnen ein Gefühl von Sinnhaftigkeit verleihen (vgl. Kobasa, 1979, S. 9).

Persönliche Anforderungen. Die individuellen Anforderungen, die Menschen an sich selbst stellen, bspw. bezüglich ihrer Leistungserwartungen, können sich positiv und adaptiv auf ihre Motivation und ihr Arbeitsengagement auswirken (vgl. Barbier et al., 2013, S. 759). Umgekehrt können bestimmte persönliche Merkmale als Risikofaktoren für die Entstehung negativer Auswirkungen am Arbeitsplatz betrachtet werden, wie z. B. die Stimmungsdisposition der negativen Affektivität (*Negative Affectivity*), die individuelle Unterschiede in Bezug auf negative Emotionen und das Selbstkonzept widerspiegelt. Die negativen Stimmungszustände umfassen Nervosität, Spannung, Besorgnis sowie Affektzustände wie Verärgerung, Verachtung, Schuldgefühle, negatives Selbstbild oder distanzierteres Verhalten. Personen mit hoher negativer Affektivität sind unabhängiger, nonkonformistischer, feindseliger und distanzierter. Dieses Persönlichkeitsmerkmal erweist sich als langfristig stabil, vor allem in den Dimensionen Ängstlichkeit und negative Emotionen. Allerdings ist diese Stabilität nicht so hoch wie bei anderen Eigenschaften und es ist nicht klar, ob die Veränderungen in ihrer Ausprägung

auf Umwelteinflüsse oder endogene Faktoren zurückzuführen sind (vgl. Watson & Clark, 1984, S. 465; 484). Eine hohe negative Affektivität verstärkt eine negativere Wahrnehmung beruflicher Stressoren und deren Schwierigkeiten. Dies hat wiederum erhebliche Auswirkungen auf das allgemeine Wohlbefinden und die körperliche Gesundheit (vgl. Oliver et al., 2010, S. 73).

Eine weitere persönliche Anforderung ist das Persönlichkeitsmerkmal des Perfektionismus, welches durch einen ausgeprägten Wunsch gekennzeichnet ist, perfekt zu sein und unrealistische Anforderungen an sich selbst zu stellen, sich auf Fehler zu konzentrieren oder die eigenen Standards zu verallgemeinern. Es werden drei Dimensionen des Perfektionismus beschrieben: a) der selbstorientierte Perfektionismus beinhaltet den Drang, perfekt zu sein und sich ständig zu verbessern, und ist gekennzeichnet durch Selbstkritik und Selbstbestrafung; b) der sich-an-anderen-orientierende Perfektionismus bezieht sich auf strenge Erwartungen und Bewertungen an andere und kann zu einem Mangel an Vertrauen und feindseligen Gefühlen gegenüber anderen führen; c) der sozial vorgeschriebene Perfektionismus beschreibt die Wahrnehmung, dass andere perfektionistische Erwartungen an einen selbst haben (vgl. Hewitt & Flett, 1991, S. 457).

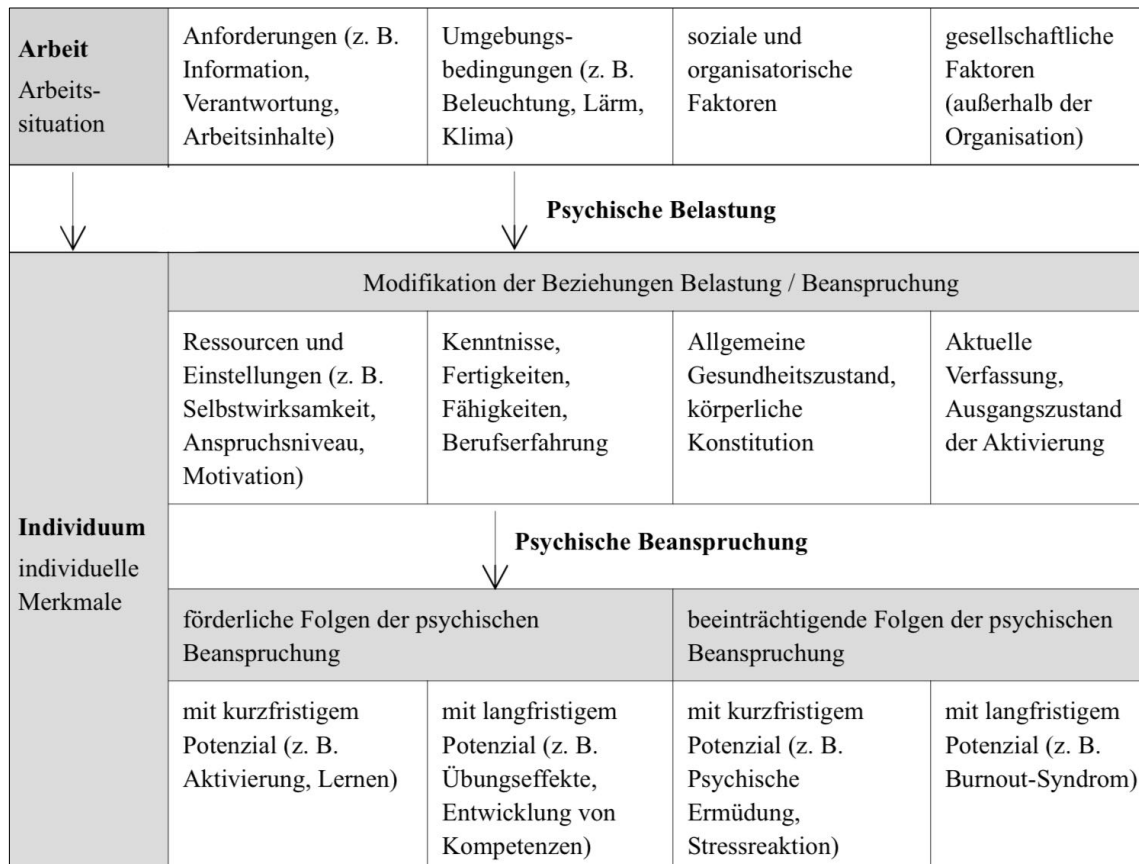
Abhängig von der Kontrollüberzeugung (*locus of control*) sind diese Dimensionen mehr oder weniger stabil. Aufgrund der internen Kontrollorientierung können sowohl selbstorientierter als auch fremdbezogener Perfektionismus beeinflusst und auf proaktive Weise verändert werden. Im Gegensatz dazu basiert sozial vorgeschriebener Perfektionismus auf der Wahrnehmung von externen Erwartungen und einer externen Kontrollüberzeugung. Ein hohes Maß an sozial vorgeschriebenem Perfektionismus kann zu einem Gefühl der erlernten Hilflosigkeit führen und ist mit negativen Emotionen und Psychopathologie assoziiert (vgl. Hewitt & Flett, 1991, S. 467–468). Es scheint, dass das Konzept des Perfektionismus von einigen Menschen als sozial akzeptabel und wünschenswert angesehen wird, bekannt als „positiver Perfektionismus“, der durch Ehrgeiz gekennzeichnet ist. Es ist jedoch zu betonen, dass das Streben nach Spitzenleistungen nicht mit Perfektionismus gleichgesetzt werden soll (vgl. Flett & Hewitt, 2006, S. 490).

2.1.6 Belastungs-Beanspruchungs-Modell

Die europäische Norm für „Ergonomische Grundlagen bezüglich psychischer Arbeitsbelastung“ (DIN EN ISO 10075-1: 2018-01) basiert auf dem Belastungs-Beanspruchungs-Modell. Belastung wird als neutraler Begriff betrachtet, der sämtliche äußere Faktoren umfasst, die auf eine Person wirken, einschließlich der Arbeitsaufgaben, der Arbeitsumgebung sowie sozialer und organisatorischer Arbeitsfaktoren. Psychische Beanspruchung resultiert aus der Interaktion zwischen externen und internen Faktoren sowie den Effekten, die diese auf eine bestimmte Person ausüben (vgl. Sandrock, 2021, S. 9–11). Die Arbeitssituation umfasst die Art der Arbeit sowie die Anforderungen, die an die Mitarbeitenden gestellt werden, wie z. B. Informationsbedarf, Verantwortung oder spezifische Aufgabeninhalte. Ebenso können die Umgebungsbedingungen wie Beleuchtung, Lärm oder Klima die Arbeitsbelastung beeinflussen. Relevante soziale und organisatorische Variablen sind u. a. die Interaktion mit Kolleg:innen und Vorgesetzten sowie die organisatorische Gestaltung der Arbeit, etwa die Arbeitszeiten oder die verfügbaren Ressourcen. Zu den persönlichen Merkmalen, die die psychische Beanspruchung am Arbeitsplatz modulieren können, zählen u. a. Ressourcen und Einstellungen wie Selbstwirksamkeit, Anspruchsniveau und Motivation sowie Wissen, Fertigkeiten, Berufserfahrung, der allgemeine Gesundheitszustand, der Ausgangszustand der Aktivierung und die körperliche Verfassung des Individuums. Darüber hinaus sind gesellschaftliche Umstände jenseits der Organisation relevant für die psychischen Anforderungen am Arbeitsplatz. Die psychische Beanspruchung kann sowohl positive als auch negative Auswirkungen haben. Positive Folgen können eine kurzfristige Aktivierung und Lernprozesse sowie langfristige Übungseffekte und die Entwicklung von Kompetenzen sein. Negative Folgen hingegen können kurzfristig zu psychischer Erschöpfung und Stressreaktionen führen und langfristig das Burnout-Syndrom begünstigen (vgl. DIN EN ISO 10075-1: 2018-01, 2018, S. 12). Abbildung 6 veranschaulicht das Modell.⁴

4 Die Autor:innen betonen, dass das Modell weder den Anspruch erhebt, die Wechselwirkungen und die Variablen vollständig darzustellen, noch stellt es sie in der Reihenfolge ihrer Bedeutung dar (vgl. DIN EN ISO 10075-1: 2018-01, 2018, S. 12).

Abbildung 6: Modell der psychischen Belastung und Beanspruchung in Anlehnung an DIN EN ISO 10075-1: 2018-01, 2018, S. 12.



2.1.7 Burnout-Syndrom

Als eine Eskalation von Dauerstress am Arbeitsplatz in Zusammenwirkung mit bestimmten individuellen Faktoren wird das Burnout-Syndrom beschrieben. Keine der beiden Gruppen von Variablen (arbeitsbedingter oder individueller Art) kann die Ursachen des Syndroms allein erklären, und Interventionen sollten entsprechend beide berücksichtigen (vgl. Maslach, 2003, S. 192). Der Weg in die Krise wird von den Betroffenen als schleichender Prozess beschrieben, in dem Ressourcen wie Zeit, soziale Kontakte, Arbeitsbeziehungen, Anerkennung, Wertschätzung, Verlässlichkeit, Handlungs- und Entscheidungsfreiheit, Autonomie und Selbstwirksamkeit durch übermäßige äußere Anforderungen und zu hohe innere Ansprüche allmählich aufgebraucht werden (vgl. Stegmann et al., 2021, S. 16). Der Prozess kann lange Zeit unbemerkt bleiben und wird häufig durch unzureichende und unangemessene Bewältigungsstrategien aufrechterhalten (vgl. Schaufeli & Enzmann, 2020, S. 36), u. a. durch eine

hohe Verausgabebereitschaft, eine perfektionistische Genauigkeit im Verhalten, die Vernachlässigung der eigenen Bedürfnisse oder die Unfähigkeit zum adaptiven Umgang mit Emotionen. Dadurch verstärken sich der erlebte Kontrollverlust beim Handeln, die körperliche Erschöpfung und ein Gefühl der Selbstentfremdung. Betroffene erklären, ihre Symptome vor der Krise ignoriert, geleugnet oder nicht verstanden zu haben, während sie sich gleichzeitig verpflichtet fühlten, den Erwartungen ihrer Kolleg:innen, Vorgesetzten, Familienmitglieder und eigenen Ansprüchen gerecht zu werden (vgl. Stegmann et al., 2021, S. 30–31). Nach anhaltendem psychologischem Zustand des Unwohlseins sind Betroffene nicht mehr in der Lage, Anstrengungen in ihre Arbeit zu investieren (vgl. Bakker & de Vries, 2021, S. 3).

Stegmann und sein Team identifizierten drei zentrale Konstellationen, die maßgeblich zum Auftreten einer psychischen Krise im Arbeitsumfeld beitragen (vgl. Stegmann et al., 2021, S. 17–19):

1. Überlastungsprozess. Arbeitsbedingungen, Arbeitsverhältnisse und Einstellungen zur Arbeit sowie die individuelle Bedeutung von Arbeit führen zu Überforderungen. Innerhalb dieser Gruppe wurden drei Profile ermittelt.
 - (a) Die Hochleistenden fühlen sich anfangs nicht überlastet und sind bereit, zusätzliche Aufgaben zu übernehmen, um ihre Arbeitsleistung zu verbessern. Sie stellen hohe Anforderungen an sich selbst und streben danach, ihre Arbeit perfekt und fehlerfrei zu erledigen. Sowohl ihr eigenes Handeln als auch die Bedingungen im Unternehmen begünstigen diese Einstellung, die nur durch Überstunden auf Kosten der Freizeit aufrechterhalten werden kann. Gleichzeitig haben sie das Gefühl, dass sie ihren eigenen Ansprüchen und denen ihrer Arbeit nie gerecht werden können. Die fehlende Abgrenzung führt letztendlich zu der Unfähigkeit, Stress zu bewältigen (vgl. Stegmann et al., 2021, S. 17).
 - (b) Die Gruppe der Berufstätigen, die durch Rationalisierung und Digitalisierung ihren eigenen Ansprüchen an Qualität und Zuverlässigkeit nicht mehr gerecht werden können, was mit ihrem beruflichen, professionellen Selbstverständnis und ihren persönlichen Werten kollidiert. Sie empfinden die Beziehung zu ihrem Arbeitgeber als einseitig und sehen sich als Opfer der Veränderungen in der Arbeitswelt, wie bspw. Verdichtung, Beschleunigung und mangelnde Autonomie.

Menschen in dieser Situation fühlen sich infolgedessen ausgeliefert, frustriert und machtlos (vgl. Stegmann et al., 2021, S. 18).

(c) Die Gruppe, die ihre Identität stark mit beruflicher Anerkennung und Wertschätzung für ihre Arbeit verbindet, erlebt vor allem dann Konflikte, wenn direkte Vorgesetzte ihnen die gewünschte Anerkennung und Wertschätzung für ihre Leistungen verweigern. Diese Konflikte beeinträchtigen ihre berufliche Entwicklung und können sogar ihre gesamte Persönlichkeit in Frage stellen. In der Studie werden Beispiele für Geschlechterkonflikte (mit weiblichen Führungskräften in Berufen mit männlicher Mehrheit), Führungskonflikte (wenn Vorgesetzte den Erwartungen der Befragten nicht gerecht werden) und Übertragungskonflikte (wenn Gefühle oder Erwartungen aus der Vergangenheit zu einer neuen sozialen Beziehung verbunden werden) genannt. Diese Konflikte treten häufig nach einem Wechsel des Vorgesetzten auf, verstärken sich gegenseitig und führen zu Gefühlen der Fremdbestimmung, Enttäuschung, Wut oder Angst (vgl. Stegmann et al., 2021, S. 18).

2. Überlastung in Verbindung mit der Biografie. Die Betroffenen erleben kritische Lebensereignisse z. B. in der Familie, wo sie viel Verantwortung übernehmen und riskieren, die Bedürfnisse anderer vor ihre eigenen zu stellen. In der Studie brachten die Befragten ihre Biografien (z. B. Gewalterfahrungen in der Kindheit, emotionale Vernachlässigung oder überfordernde Eltern) mit dem selbst auferlegten Anspruch in Verbindung, allen und allem gerecht zu werden, ohne Grenzen zu setzen (vgl. Stegmann et al., 2021, S. 19).
3. Zuletzt kann die Krise durch eine Kombination der ersten beiden Konstellationen entstehen. Die Betroffenen erlebten in der Zeit vor ihrem Klinikaufenthalt sowohl schwierige Lebensbedingungen als auch belastende und anspruchsvolle Arbeitsbedingungen und fühlten sich von der Vielzahl der Probleme in ihrem Leben überwältigt. Zu dieser Gruppe gehören Personen mit sehr geringer Selbstwirksamkeit, die unter den gegebenen Bedingungen mehr Zeit benötigen, um die Krankheit zu verarbeiten und zu bewältigen. Deren subjektive Prognose für die Wiederbeschäftigung ist negativ, was manchmal zu Rentenansprüchen aufgrund von gesundheitlichen Einschränkungen oder Umschulungen führt (vgl. Stegmann et al., 2021, S. 19).

Der Begriff „Burnout“ erscheint erstmals in einem Artikel des amerikanischen Psychoanalytikers Freudenberger (1974, S. 159). Burnout ist in der 11. Revision der Internationalen Klassifikation der Krankheiten (ICD-11) als ein berufsbedingtes Phänomen enthalten, aber es wird nicht als medizinischer Zustand klassifiziert (vgl. World Health Organisation, 2019, o. S.). Immer noch koexistieren zahlreiche und sogar widersprüchliche Definitionen und Erklärungsansätze für das Burnout-Syndrom. Die Abgrenzung zu anderen Störungsbildern (die selbst unpräzise Kriterien und entsprechende niedrige Reliabilität und Validität haben) wie z. B. Erschöpfung, Leistungsminderung oder das Chronisch-Fatigue-Syndrom ist auch schwierig. Dadurch stehen Ärzt:innen vor einem Dilemma, da die Ablehnung der Diagnose der gesellschaftlichen Bedeutung des Problems sowie den Erwartungen der Betroffenen nicht nachkommen würde (vgl. Thalhammer & Paulitsch, 2014, S. 151–152). Sinnvoll erscheint die Prävention im Rahmen des betrieblichen Gesundheitsmanagements der Arbeitsorganisationen. Das Syndrom muss aufgrund seiner sozioökonomischen und gesundheitlichen Bedeutung weiter wissenschaftlich untersucht werden (vgl. Kaschka et al., 2011, S. 783).

Die am weitesten verbreitete Definition ist nach wie vor die von Maslach und Jackson (1981, S. 99). Burnout wird als Reaktion auf chronischen, arbeitsbedingten Stress in Form eines dreidimensionalen Syndroms beschrieben:

1. Emotionale Erschöpfung. Diese Dimension wurde am besten belegt und ist am meisten charakteristisch für Burnout. Es reicht allein nicht aus, um das Syndrom zu beschreiben. Die Betroffenen empfinden eine körperliche Überanstrengung und emotionale Ermüdung als Folge der ständigen Interaktionen mit den Menschen, denen sie dienen. Emotionale Erschöpfung führt häufig zu einer emotionalen und kognitiven Distanzierung von der Arbeit, wahrscheinlich als Bewältigungsstrategie (vgl. Maslach et al., 2001, S. 403).
2. Depersonalisation. Es handelt sich um eine kognitive Distanzierung, zynische Haltung und eine unpersönliche Behandlung der Empfänger:innen der Dienstleistung. Es zwingt die emotional erschöpften Menschen, sich von den Bedürfnissen und Anforderungen der Klientel zu entfremden. Es ist eine Reaktion auf emotionale Erschöpfung und tritt in vielen unterschiedlichen Organisationen und Berufsfeldern auf (vgl. Maslach et al., 2001, S. 403).

3. Geringe persönliche Leistungsfähigkeit. Diese Dimension umfasst die Empfindung von Ineffektivität und Minderleistung, die wahrscheinlich aufgrund chronisch überwältigender Anforderungen entstehen. Die Entwicklung dieser Dimension sowie ihre Beziehung zu den anderen beiden Dimensionen erweisen sich jedoch als komplexer. Unabhängig davon gilt jedoch, dass die Erschöpfung und die Depersonalisation die Leistung und das Gefühl der Selbsterfüllung beeinträchtigen (vgl. Maslach et al., 2001, S. 403).

Obwohl es zahlreiche Instrumente gibt, die eine Messung⁵ des Burnouts anstreben, in der Regel Selbstbeurteilungsbögen, wurde in der Forschung am häufigsten das Maslach Burnout-Inventory verwendet (Maslach & Jackson, 1981; Maslach et al., 1986; Maslach et al., 1997, S. 214). Das Verfahren ermöglicht eine Erfassung der Wahrnehmung bei den oben genannten drei Dimensionen des Burnouts (vgl. Maslach et al., 1997, S. 203). Der Hauptkritikpunkt liegt an der Inhaltsvalidität, der unzureichenden Abgrenzung zu anderen Störungsbildern wie Depressionen sowie fehlender Diagnosefähigkeit, die zuverlässige Prävalenzdaten verhindern (vgl. Thalhammer & Paulitsch, 2014, S. 151; vgl. Kaschka et al., 2011, S. 783).

Die möglichen gesundheitlichen Folgen des Syndroms reichen von Kopfschmerzen, Muskel-Skelett-Beschwerden, chronischer Müdigkeit, Verdauungsproblemen, Typ-2-Diabetes, Herz-Kreislauf-Problemen bis hin zu anormaler Sterblichkeit unter 45 Jahren. Zu den psychologischen und beruflichen Auswirkungen gehören depressive Symptome, Schlaflosigkeit, Fehlzeiten am Arbeitsplatz, Berufsunfähigkeit oder Präsentismus (vgl. Übersichtsarbeit von Salvagioni et al., 2017, S. 20).

Das Phänomen des Präsentismus am Arbeitsplatz wurde in den letzten Jahren auf breiter Ebene untersucht. Es beschreibt Menschen, die zur Arbeit gehen, auch wenn sie krank sind. Die Gründe dafür sind vielfältig und können sowohl in der Aufgabe als in der Person liegen. Menschen mit einem chronischen Gesundheitsproblem, mit finanziellen Problemen oder mit einem unsicheren Arbeitsplatz haben ein höheres Risiko für Präsentismus (vgl. Aronsson & Gustafsson, 2005, S. 963). In einer Befragung im Jahr 2019 in Belgien gaben 62 % der Arbeitskräfte⁶ an, in den vergangenen 12 Monaten mindestens einmal trotz Krankheit zur Arbeit erschienen zu sein. Die Hauptprädiktoren für Präsentismus waren Unzufriedenheit mit

5 Statt „Messung“ sollte man von „semiquantitativen Erfassung“ sprechen (vgl. Kaschka et al., 2011, S. 783).

6 Mit einer Stichprobe von $N = 3.274$ Vollzeitbeschäftigten (vgl. Caers et al., 2021, S. 280).

der Unterstützung und Aufgabenverteilung durch Vorgesetzte sowie die Ausführung von Aufgaben, die nicht den Fähigkeiten und Verantwortlichkeiten entsprachen, unvereinbar oder zu anspruchsvoll waren. Diese Unzufriedenheit führt möglicherweise zu Solidaritäts- und Schuldgefühlen, da die Anwesenheit als notwendig erachtet wird, um Kolleg:innen nicht mit zusätzlicher Arbeit zu belasten. Ein hohes Stresslevel begünstigte ebenso den Präsentismus und fungierte zudem als vermittelnder Faktor zwischen der Unzufriedenheit mit den Vorgesetzten und dem Präsentismus (vgl. Caers et al., 2021, S. 287).

2.1.8 Integrierendes Rahmenmodell

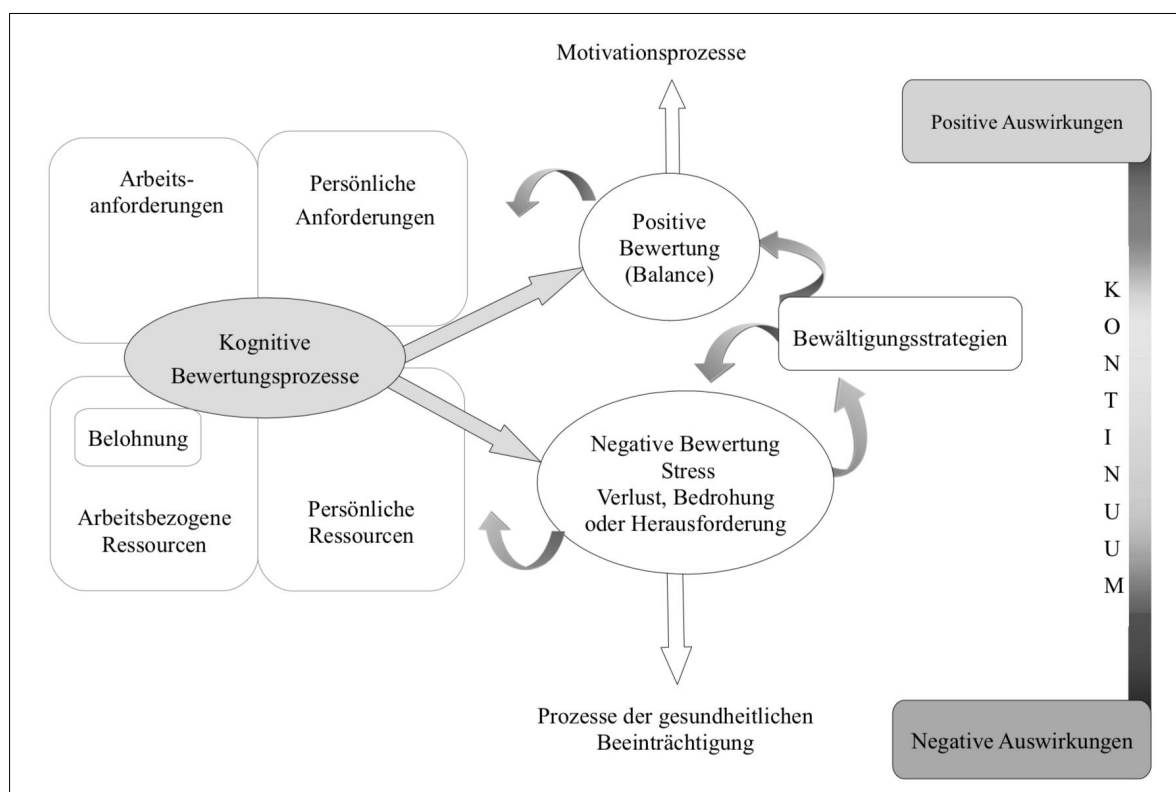
Für das theoretische Rahmenmodell dieser Arbeit wurde eine Integration verschiedener etablierter und empirisch unterstützter psychologischer Modelle entworfen (s. Kap. 2.2), die sowohl Risikofaktoren als auch persönlichkeits- und gesundheitsförderliche Merkmale der Arbeit berücksichtigen, in Anlehnung an Arbeiten der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA; vgl. Schütte & Windel, 2017, S. 2). Das Modell zielt darauf ab, die Komplexität der Prozesse von Arbeitsmotivation und gesundheitlicher Beeinträchtigung anschaulich darzustellen (s. Abb. 7). Dabei wird hervorgehoben, dass sowohl externe als auch interne Faktoren die Bewertung der Arbeitssituation beeinflussen und ein dynamisches System bilden. Dieses System weist sowohl positive als auch negative Rückkopplungseffekte auf und wird durch einen subjektiven Interpretationsfilter der Situation geprägt (vgl. Lazarus & Folkman, 1984, S. 32–38; vgl. Theorell & Karasek, 1996, S. 12).

Die kognitiven Bewertungsprozesse umfassen sowohl persönliche Ressourcen und Anforderungen als auch Kenntnisse und Fähigkeiten sowie das erlebte Sinnempfinden der Arbeit und das Bedürfnis nach persönlicher Weiterentwicklung (vgl. Hackman, 1980, S. 447). Die Rolle von Belohnungen wie Geld, Anerkennung und Statuskontrolle fungiert als Austauschprozess für die erbrachte Arbeitsleistung und wird in den Arbeitsressourcen abgebildet (vgl. Siegrist, 2002, S. 269–270).

Wenn eine Person die Gesamtsituation bei der Arbeit als positiv bewertet, verstärkt dies das Arbeitsengagement und fördert weitere positive Auswirkungen, wie z. B. bessere Leistung, erhöhte Motivation, Lernmöglichkeiten oder eine bessere Balance zwischen Berufs- und Privatleben. Sollte hingegen die Arbeitssituation durchweg negativ interpretiert werden, werden zunächst Bewältigungsstrategien aktiviert, die zu einer positiveren Bewertung führen

können oder weiterhin zu einer negativen, was auf Dauer die persönlichen Ressourcen erschöpfen und gesundheitliche Beeinträchtigungen hervorrufen kann. Die positiven oder negativen Konsequenzen des Bewertungsprozesses, die sowohl kurzfristige als auch langfristige Auswirkungen haben können, befinden sich ebenfalls in einem dynamischen Kontinuum (vgl. Bakker & Demerouti 2007, S. 313; vgl. DIN EN ISO 10075-1: 2018-01, 2018, S. 12).

Abbildung 7: Integratives arbeitspsychologisches Modell (eigene Darstellung).



Anmerkung: Abbildung in Anlehnung an die Modelle Transaktionales Stressmodell (vgl. Lazarus & Folkman, 1984, S. 32–38), Gratifikationskrisenmodell (vgl. Siegrist, 1996, S. 30; Siegrist, 2022, S. 265), Job Characteristics Modell (vgl. Hackman & Oldham, 1976, S. 256), Anforderungen-Kontroll-Modell (vgl. Theorell & Karasek, 1996, S. 12), Arbeitsanforderungs-Arbeitsressourcen-Modell (vgl. Bakker & Demerouti 2007, S. 313), Belastungs-Beanspruchungs-Modell (vgl. DIN EN ISO 10075-1: 2018-01, 2018, S. 12), Burnout-Syndrom (vgl. Maslach et al., 2001, S. 403).

Dieses integrative Modell dient als Leitfaden für die anschließende theoretische Literaturrecherche, beginnend mit den wichtigsten Ressourcen und Stressfaktoren im Zusammenhang mit dem Lehrberuf bis hin zu Schlussfolgerungen über die Auswirkungen der Arbeitsgestaltung in Musikschulen. Auf Grundlage dieser Informationen werden schließlich die Forschungsfragen und Ziele dieser Arbeit formuliert.

2.2 Psychische Gesundheit am Arbeitsplatz

Im Jahr 2022 stellten psychische Erkrankungen die dritthäufigste Ursache für Arbeitsausfälle dar, nach Atemwegserkrankungen (bedingt durch den Anstieg der Corona-Infektionen) und Muskelskelett-Erkrankungen. Die Fehlzeiten aufgrund psychischer Erkrankungen waren im Vergleich zu vor zehn Jahren um 48 % gestiegen (vgl. DAK & IGES, 2023, S. 2–3). Depressionen waren über alle Altersgruppen hinweg die häufigste Ursache für Krankschreibungen, gefolgt von Belastungs- und Anpassungsstörungen, chronischer Erschöpfung und Angststörungen (vgl. DAK & IGES, 2023, S. 13). Das Gesundheitswesen und die öffentliche Verwaltung wiesen die meisten Ausfälle aufgrund psychischer Probleme auf, wobei diese Branchen um 44 % bzw. 20 % über dem Durchschnitt lagen. Berufstätige, die sich um das Wohlbefinden anderer kümmern (wie in der Erziehung oder sozialen Berufen) waren besonders psychisch belastet (vgl. DAK & IGES, 2023, S. 18).

Im Projekt⁷ „Psychische Gesundheit in der Arbeitswelt – Wissenschaftliche Standortbestimmung“ der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (Rothe et al., 2017) wurden wissenschaftliche Studien zu Risiken für die psychische Gesundheit aufgrund von Belastungen am Arbeitsplatz sowie zur Gestaltung einer gesunden Arbeitsumgebung systematisch gesammelt und ausgewertet⁸. Basierend auf den Ergebnissen dieses Projekts wurden die Empfehlungen zur gesunden Arbeitsgestaltung der BAuA, der DIN EN ISO 10075-2 (2000) sowie der Gemeinsamen Deutschen Arbeitsschutzstrategie (GDA) überarbeitet und aktualisiert (vgl. Schütte, 2021, S. 17). Zahlreiche der untersuchten Arbeitsfaktoren können sowohl positive Ressourcenfunktionen als auch negative Stressorenfunktionen aufweisen (vgl. Rothe et al., 2017, S. 21). Um die mögliche Doppelrolle dieser Faktoren zu berücksichtigen, wurden diejenigen, die die psychische Gesundheit negativ beeinflussen können, als Stressoren oder Risikofaktoren eingestuft. Die Faktoren, die in wissenschaftlichen Studien mit positiver psychischer Gesundheit, Motivation oder kompensatorischen Effekten in Verbindung gebracht wurden, wurden hingegen als Ressourcen identifiziert. Das übergeordnete Ziel des

7 Das Projekt wurde im Jahr 2014 initiiert und umfasste drei aufeinander aufbauende Phasen eine systematische Übersichtsarbeit, wissenschaftliche Expertengespräche und Diskussionen in institutionalisierten Fachkreisen, darunter die Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände, der Deutsche Gewerkschaftsbund und die Nationale Arbeitsschutzkonferenz. Das vorrangige Ziel bestand darin, Handlungsempfehlungen zur Förderung der psychischen Gesundheit am Arbeitsplatz zu erarbeiten (vgl. Rothe et al., 2017, S. 18–19).

8 Die angewendete Methodik der Scoping-Reviews wird ausführlich in den Arbeiten der BAuA (2017, S. 13–17) sowie von Schütte & Windel (2017) beschrieben.

Arbeitsschutzes besteht darin, die Stressoren oder Risikofaktoren für die psychische Gesundheit zu minimieren, während gleichzeitig die Arbeitsressourcen gefördert und aufgebaut werden (vgl. Rothe et al., 2017, S. 7).

Stressoren manifestieren sich nicht in einem isolierten Rahmen, sondern agieren in einem komplexen Gefüge miteinander, welches durch kumulative oder additive Effekte gekennzeichnet ist. Zum Beispiel wird eine hohe Arbeitsintensität in Kombination mit ausgedehnter Arbeitszeit die Möglichkeit einer ausreichenden Erholung erschweren. Gleichzeitig können jedoch kompensatorische Zusammenhänge entstehen, sofern genügend Ressourcen für die Bewältigung der Stressoren vorhanden sind (vgl. Rothe et al., 2017, S. 21–22). Gewisse Arbeitsanforderungen weisen allerdings ein erhöhtes Potenzial für gesundheitliche Risiken auf, da sie über einen bestimmten Schwellenwert hinaus nicht mehr angemessen kompensiert werden können und mit negativen Auswirkungen auf die psychische Gesundheit verbunden sind. Beispiele hierfür sind lange Arbeitszeiten ohne ausreichende Erholungspausen oder ein andauernder Lärmpegel, der die Konzentrationsfähigkeit beeinträchtigt (vgl. Rothe et al., 2017, S. 23).

Arbeitszeit. Die wöchentliche Arbeitszeit von Vollzeitbeschäftigten in Deutschland betrug 2015⁹ durchschnittlich 43,5 Stunden und lag damit rund 5 Stunden über der vertraglich vereinbarten Arbeitszeit von 38,6 Stunden. Die Teilzeitquote bei Frauen lag bei 42 %, während sie bei Männern nur 7 % betrug (vgl. Wöhrmann et al., 2016, S. 9)¹⁰. Von den Befragten arbeiteten 43 % mindestens einmal im Monat am Wochenende. In einigen Sektoren wird regelmäßig an Sonn- und Feiertagen gearbeitet, darunter die Hotellerie, Kultur und Unterhaltung sowie der öffentliche Dienst in den Bereichen Gesundheit, Soziales, Bildung, Nahverkehr und die Bundeswehr (vgl. Wöhrmann et al., 2016, S. 42).

Wochenendarbeit gilt als eine Form der Arbeit, die gesellschaftlich wertvolle Zeit in Anspruch nimmt und daher mit höheren Anforderungen an Gesundheit und Zufriedenheit verbunden ist. Beschäftigte, die an Wochenenden arbeiten, berichten häufiger über gesundheitliche Beschwerden im Vergleich zu denen, die nur während der Woche arbeiten. Frauen be-

9 Der Arbeitszeitreport Deutschland 2016 präsentiert Daten aus der BAuA-Arbeitszeitbefragung 2015, bei der 20.030 Erwerbstätige in Deutschland eine telefonische Umfrage beantworteten. Die Gruppe der abhängig Beschäftigten (worauf sich die Daten im Text beziehen) bestand aus 18.119 Personen (vgl. Wöhrmann et al., 2016, S. 17).

10 Im Jahr 2020 lag der Anteil der Teilzeitbeschäftigten in Deutschland bei 46 % der Frauen und 11 % der Männer (vgl. Hobler et al., 2020, S. 25).

werten ihre Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben (*Work-Life-Balance*) aufgrund von Wochenendarbeit schlechter als Männer. Die Arbeit in Wechselschichten, insbesondere in Kombination mit Nacharbeit, geht tendenziell mit Unzufriedenheit und schlechterer Gesundheit einher, im Vergleich zu Beschäftigten mit einer Tätigkeit zwischen 7 und 19 Uhr (vgl. Wöhrmann et al., 2016, S. 52).

Betriebsbedingte Änderungen der Arbeitszeit und Arbeit auf Abruf wirken sich negativ auf die Zufriedenheit und Gesundheit der Mitarbeitenden aus. Berufe in Gesundheits-, Sozialwesen und in der Gastronomie sind stärker von hoher Arbeitsbelastung durch zeitliche Flexibilitätsanforderungen und zugleich hohe Arbeitsintensität betroffen (vgl. Wöhrmann et al., 2016, S. 69). Die größte Belastung stellen kurzfristig angekündigte betriebsbedingte Änderungen der Arbeitszeit (vgl. Wöhrmann et al., 2016, S. 10). Sowohl zeitliche Handlungsspielräume und Einflussmöglichkeiten auf die Arbeitszeit als die Erfassung von geleisteter Arbeitszeit auf Arbeitszeitkonten können für Beschäftigte eine Ressource darstellen und stehen deutlich mit besserer Gesundheit und höherer Zufriedenheit in Zusammenhang (vgl. Wöhrmann et al., 2016, S. 65).

Tätigkeitsspielraum. Das Konzept des Tätigkeitsspielraums kann als multidimensionales Konstrukt betrachtet werden, das aus den Komponenten Handlungs-, Gestaltungs- und Entscheidungsspielraum besteht. Der Handlungsspielraum bezieht sich auf die Möglichkeiten der Wahl von Vorgehensweisen, des Mitteleinsatzes und der zeitlichen Organisation von Aufgaben, sowie den Grad der Flexibilität bei der Durchführung einer Teiltätigkeit (vgl. Ulich, 1988, S. 52). Im BAuA-Bericht hatten hochqualifizierte Beschäftigte häufiger Zugang zu diesen Ressourcen (51 % der Fälle) im Vergleich zu Beschäftigten mit mittlerem (31 %) oder niedrigem (23 %) Bildungsniveau (vgl. Wöhrmann et al., 2016, S. 57). Unter den abhängig Beschäftigten hatten 38 % großen Einfluss darauf, zu welcher Zeit sie ihren Arbeitstag beginnen oder beenden, und knapp über die Hälfte hatte die Möglichkeit, Pausen und Urlaubstage flexibel zu wählen (vgl. Wöhrmann et al., 2016, S. 55).

In einer Studie¹¹ zur Hierarchieebenen wurde festgestellt, dass Führungskräfte mit höherer Qualifikation über einen größeren Entscheidungsspielraum, weniger depressive Symptomatik und bessere Arbeitsfähigkeit berichteten im Vergleich zu einfach qualifizierten Mitarbeitenden und Beschäftigten ohne Führungsposition. Jedoch waren sie signifikant stärker von emotionalen Anforderungen und überlangen Arbeitszeiten betroffen. Die Häufigkeit von Burnout-Symptomen unterschied sich nicht zwischen den drei Gruppen. Mehr als 10 % der Gesamtstichprobe wiesen Burnout-Symptome auf und äußerten Bedenken bezüglich ihrer langfristigen Arbeitsfähigkeit (vgl. Lohmann-Haislah & Burr, 2023, S. 1–2).

Erreichbarkeit. Ständige Erreichbarkeit wird in dem BAuA-Bericht (2016) als die Verlängerung der Verfügbarkeit für Arbeitszwecke außerhalb der regulären Arbeitszeiten definiert (vgl. Wöhrmann et al., 2016, S. 75). Führungskräfte gaben häufiger an, dass von ihnen eine hohe Verfügbarkeit erwartet wird (28 %) als Nicht-Führungskräfte (19 %). Tatsächlich wurden 17 % der Vorgesetzten in ihrer Freizeit regelmäßig aus dienstlichen Gründen kontaktiert, im Vergleich zu 10 % der Nicht-Vorgesetzten. Mit zunehmender Beschäftigtenzahl steigt der Anteil der Führungskräfte, die es für sinnvoll und notwendig halten, im Privatleben kontaktiert zu werden, ebenso wie der Umfang der tatsächlichen außerdienstlichen Erreichbarkeit (vgl. Wöhrmann et al., 2016, S. 78).

Sowohl die erwartete Erreichbarkeit als auch die tatsächliche Kontaktierung waren mit mehr gesundheitlichen Beschwerden und niedrigerer Zufriedenheit verbunden (vgl. Wöhrmann et al., 2016, S. 79). Der negative Effekt der ständigen Erreichbarkeit verringert sich, wenn diese als zumutbar empfunden wird. Die wahrgenommene Erwartung ungewollter Erreichbarkeit für berufliche Zwecke außerhalb der regulären Arbeitszeiten erhöht die Belastung und verstärkt die negativen Effekte tatsächlicher Kontaktaufnahmen, insbesondere unter Bedingungen hohen Termin- und Leistungsdrucks (vgl. Wöhrmann et al. 2016, S. 81).

Arbeitsaufgaben. Gemäß dem aktualisierten Bericht „Berücksichtigung psychischer Belastungen in der Gefährdungsbeurteilung“ der GDA (2022) sind folgende Merkmale der Ar-

11 Basierend auf Daten (zweite Welle der Panelstudie mit $N = 1.798$ Personen) einer repräsentativen Stichprobe aus dem Jahr 2017 (vgl. Schiel et al., 2018) wurden Führungskräfte (9 % der Stichprobe) im Alter zwischen 36 und 65 Jahren mit nicht-führenden Beschäftigten (91 % der Stichprobe) verglichen. Die Gruppe der Führungskräfte wurde für vergleichende Analysen wiederum nach Qualifikation in zwei Kategorien unterteilt. Höhere Qualifikationen beinhalteten bspw. die Sektoren Einkauf, Vertrieb, Verkauf oder technische Produktionsplanung (vgl. Lohmann-Haislah & Burr, 2023, S. 1).

beitsaufgaben von Bedeutung: die Vollständigkeit und Variation der Aufgaben, der Handlungsspielraum, die Verfügbarkeit und Präsentation relevanter Informationen, die emotionale Belastung bei der Arbeit sowie die Passung der Qualifikation der Beschäftigten zu den Arbeitsaufgaben (vgl. GDA, 2022, S. 9).

Eine angemessene Gestaltung von Arbeitsaufgaben erfordert die Berücksichtigung mehrerer Dimensionen, darunter Vorbereitung, Ausführung und Kontrolle, um den Beschäftigten den Wert ihres Beitrags zum Arbeitssystem bewusst zu machen. Es ist entscheidend, einen geeigneten Handlungsspielraum hinsichtlich der Geschwindigkeit, Methodik und Priorisierung der Aufgaben zu gewährleisten. Die Arbeitsbedingungen sollten zudem die Anwendung und Weiterentwicklung einer Vielzahl an Fähigkeiten und Fertigkeiten fördern, die den Fähigkeiten der Beschäftigten entsprechen. Des Weiteren ist es wichtig, dass Mitarbeitende Zugang zu rechtzeitig bereitgestellten, verständlichen und angemessenen Informationen erhalten, um ihre Aufgaben effizient zu erfüllen. Emotionale Überforderung und traumatische Erlebnisse sollten weitestgehend vermieden werden, indem ein sicherer Arbeitsrahmen geschaffen wird, der vor Gewalt, Aggression und Bedrohungen durch Dritte schützt. Zusätzlich sollten Unterstützungsmöglichkeiten für den Umgang mit emotional belastenden Situationen (z. B. Notfallmanagement) und ergonomische Standards implementiert werden (vgl. GDA, 2022, S. 9).

Arbeitsorganisation. Die Arbeitsabläufe gelten als gut gestaltet, wenn sie bekannt und nachvollziehbar sind, und wenn die dafür erforderlichen Ressourcen (wie Zeit, Qualifikation, Sachmittel und Informationen) vorhanden sind. Unvorhergesehene Ereignisse und Verzögerungen sollen berücksichtigt werden, sodass ausreichend Zeitpuffer für die Einhaltung vorgegebener Fristen vorhanden ist. Darüber hinaus ist es wichtig, dass ausreichende Möglichkeiten für fachlichen Austausch, Abstimmung und Zusammenarbeit vorhanden sind. Die Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten der Beschäftigten sollten klar definiert sein und fortlaufend an die aktuellen Erfordernisse angepasst werden. Schließlich sollten die Beschäftigten sich konzentriert und störungsfrei ihren Arbeitsaufgaben zuwenden können (vgl. GDA, 2022, S. 11).

Soziale Beziehungen. Im Bereich der sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz werden bei der Risikobeurteilung u. a. folgende Aspekte berücksichtigt: die Wahrung der Würde und Unversehrtheit aller Beschäftigten, adäquate Möglichkeiten für sozialen Austausch, Unterstützung durch Kolleg:innen oder Vorgesetzte bei Bedarf, eine respektvolle Zusammenarbeit, regel-

mäßige Rückmeldungen und Anerkennung seitens der Vorgesetzten sowie klare Regeln für den Umgang mit Konflikten und Fehlern (einschließlich einer offenen Fehlerkultur). Führungskräfte sollen ausreichend Zeit zur Verfügung haben, um die sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz angemessen und respektvoll zu gestalten (vgl. GDA, 2022, S. 15).

Arbeitsmittel und Umgebungsbedingungen. Schließlich werden in der GDA Faktoren angeführt, die je nach Klassifizierung unter physische oder psychische Gefahren fallen, wie Arbeitsumgebungsbedingungen: Lärm, störende Geräuschkulisse, schlechte Luftqualität, fehlende Möglichkeiten zur Steuerung des Raumklimas, inadäquate Beleuchtung, schwer verständliche Arbeitsmittel, unzureichende Gestaltung von Schildern und Anweisungen, schlechte Mensch-Maschine-Interaktion und unzureichende persönliche Schutzausrüstung können eine psychische Belastung darstellen (vgl. GDA, 2022, S. 17–18).

Zusammenfassend lassen sich auf Grundlage umfangreicher wissenschaftlicher Studien Empfehlungen ableiten, um die physische und psychische Gesundheit am Arbeitsplatz effektiv zu schützen. Die Gestaltung verschiedener Arbeitsfaktoren – darunter Arbeitsinhalte, Aufgaben, Arbeitszeit, Handlungs-, Gestaltungs- und Entscheidungsspielräume, emotionale Anforderungen, erweiterte Erreichbarkeit, Umweltbedingungen sowie die Qualität der sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz – kann sowohl positive Ressourcenfunktionen als auch negative Stressorenfunktionen aufweisen. Faktoren, die die psychische Gesundheit negativ beeinflussen können, werden als Stressoren oder Risikofaktoren klassifiziert. Im Gegensatz dazu wurden jene Faktoren, die in wissenschaftlichen Studien mit positiver psychischer Gesundheit, Motivation oder kompensatorischen Effekten in Verbindung gebracht werden, als Ressourcen identifiziert. Das übergeordnete Ziel des Arbeitsschutzes, wie es beispielsweise von der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin formuliert wird, besteht darin, Stressoren und Risikofaktoren für die psychische Gesundheit zu minimieren und gleichzeitig die Arbeitsressourcen zu fördern und auszubauen.

2.3 Psychische Beanspruchung im Lehrberuf

Aufgrund des Mangels an systematischen Studien im Kontext der Musikschule werden Erkenntnisse aus dem allgemeinbildenden Schulsystem als Referenz und theoretische Grundlage herangezogen. Obwohl es Unterschiede zwischen beiden Systemen gibt, stellt der Schul-

bereich das Arbeitsumfeld dar, das der Musikpädagogik an öffentlichen Musikschulen am nächsten kommt. Beide Kontexte teilen häufig ähnliche Ressourcen, Probleme sowie soziale und politische Veränderungen.

Die Entscheidung, den Lehrberuf zu ergreifen, wird von einer Vielzahl an Gründen beeinflusst, wobei die Hauptmotivation häufig intrinsischer Natur ist und altruistischen sowie dienstleistungsorientierten Zielen folgt (vgl. Brookhart & Freeman, 1992, S. 46). Lehramtsstudierende nennen insbesondere die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie die Vermittlung von Interesse und Überzeugung für ein Fach als Gründe für ihre Wahl (vgl. Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2014, S. 72). Um diese Motivation und Engagement trotz aller Herausforderungen im Berufsalltag aufrechtzuerhalten, benötigen Lehrkräfte ausreichende Ressourcen, einschließlich ausreichend Zeit und Handlungsspielraum (vgl. Mußmann et al., 2020, S. 19). Ebenso hilfreich sind Maßnahmen wie z. B. der Ausbau des Beratungslehrkräfte-Netzwerks, die Entlastung durch Verwaltungsfachleute, die Altersermäßigung, Büros für Lehrkräfte in den Schulen oder die Schaffung einer Vertretungsreserve. Die empirische Evidenz legt nahe, dass das Schulsystem als Ganzes ein Ungleichgewicht aufweist, wobei die Beanspruchung der Lehrpersonen nicht ausschließlich durch den Umfang ihrer Aufgaben und die daraus resultierenden Arbeitszeiten bedingt ist (vgl. Expertengremium Arbeitszeitanalyse, 2018, S. 7).

Die arbeitsrechtlichen Vorgaben der Bundesländer reglementieren den spezifischen Bereich der Arbeitszeit von Lehrkräften durch festgelegte Unterrichtsverpflichtungen, Funktionsstunden und Präsenzzeiten. Die restlichen Aufgaben¹² werden eigenverantwortlich organisiert und ausgeführt. Bei Änderungen der Unterrichtsverpflichtungen oder neuen Anforderungen im Schulsystem liegt es daher allein in der Verantwortung der Lehrkräfte zu entscheiden, welche Aufgaben sie anpassen oder reduzieren müssen, um im Rahmen ihrer Arbeitszeit zu bleiben (vgl. Mußmann et al., 2020, S. 10). Diese vorgeschriebene Arbeitsnorm

12 Zu den Aufgaben der Lehrkräfte neben dem Unterricht zählen u. a. die Vor- und Nachbereitung von Unterrichtseinheiten, das Korrigieren von Arbeiten, die Teilnahme an Konferenzen, pädagogische Gespräche, das Erstellen von Gutachten, die Weiterbildung, der kollegiale Austausch in Arbeitsgruppen, die Elternarbeit sowie die Organisation von Veranstaltungen und Schulfahrten (vgl. Mußmann et al., 2016, S. 9).

von 40 Stunden pro Woche für Vollzeitbeschäftigung von Beamtinnen und Beamten¹³ entspricht für Lehrkräfte 46:38 Stunden pro Woche, die äquivalent während der Schulzeit abzu- leisten wären (vgl. Expertengremium Arbeitszeitanalyse, 2018, S. 3). Basierend auf die Studie von Mußmann und Team (2016) arbeiten durchschnittlich 16,77 % der Vollzeitkräfte¹⁴ während der Schulzeit mehr als 48 Stunden pro Woche. Auch 3,40 % aller Teilzeitkräfte arbeiten oft länger über diese wöchentliche Grenze. Die Überschreitung geschieht für 58,4 % der Fälle in 5 bis 10 Wochen im Jahr, für 33 % zwischen 10 und 15 Wochen im Jahr, für 20,6 % zwischen 15 und 20 Wochen im Jahr (vgl. Mußmann et al., 2016, S. 153; 155). Das Phänomen des Präsentismus wurde ebenso erfasst: 54,3 % der Lehrkräfte hatten an mindestens einem Schultag und 13,77 % an mindestens fünf Schultagen trotz Krankheit gearbeitet (vgl. Mußmann et al., 2016, S. 150).

Für einige Lehrkräfte stellt die Entscheidung für Teilzeitarbeit unter Gehaltsverzicht die einzige Möglichkeit dar, ihre Arbeitsbelastung zu bewältigen. Die vorliegenden Daten zeigen jedoch, dass dies nicht zwangsläufig dazu führt, dass sie insgesamt weniger Arbeitsstunden leisten (vgl. Mußmann et al., 2016, S. 138). Bestimmte Faktoren können dazu führen, dass die Arbeitszeit regelmäßig deutlich länger ausfällt, wie z. B. korrekturintensive Fächerkombinationen, die Zuordnung zu einem höheren Jahrgang oder schwierige Situationen in Lerngruppen. Bei den Lehrkräften können von einem Jahr zum anderen sehr unterschiedliche Arbeitsbelastungen auftreten, die hauptsächlich auf Systemeffekte und nicht auf persönliche Variablen wie besonders gute Organisation oder Arbeitstempo zurückzuführen sind (vgl. Expertengremium Arbeitszeitanalyse, 2018, S. 57).

Je nach Schulform arbeiten zwischen 65 % und 76 % aller Lehrkräfte an mindestens 80 % aller Wochenenden. Die Sommerferien werden am intensivsten zur Erholung genutzt, während die Weihnachts- und Osterferien für ungefähr 30 % der Lehrkräfte (insbesondere an Gymnasien) nicht als Ferientage, sondern als Arbeitstage betrachtet werden (vgl. Mußmann

13 Zusätzlich besteht die Möglichkeit, die reguläre Arbeitszeit zu verlängern, indem Bereitschaftsdienste übernommen werden. Es ist jedoch zu beachten, dass die durchschnittliche Wochenarbeitszeit im Zeitraum von vier Monaten 48 Stunden nicht überschreiten darf (vgl. § 60 Abs. 1 und 2. Zu finden unter: <http://www.schule.de/20411/nbg.htm#p60>; [20.07.2023]). Für eine ausführlichere Erläuterung zur Berechnung des Unterrichtsdeputats von Lehrkräften siehe Mußmann et al., 2016, S. 48–58.

14 Die Stichprobe umfasste $N = 2.869$ Lehrkräfte aus Niedersachsen (darunter 75,29 % weiblich), die ihre Arbeitszeiten das ganze Schuljahr 2015–2016 erfassten. An der Studie nahmen insgesamt 261 Schulen teil, wobei eine Mindestteilnahmequote von 50 % des Kollegiums gefordert wurde. Die Schulformen waren wie folgt verteilt: $n = 1.025$ Grundschule, $n = 529$ Gesamtschule, $n = 886$ Gymnasium (vgl. Mußmann et al., 2016, S. 34–40).

et al., 2016, S. 156). Die Vielzahl der Faktoren, die die Arbeitszeiten verändern können, führt zu erheblichen individuellen Unterschieden (vgl. Mußmann et al., 2016, S. 162). Es wurden stark signifikante Zusammenhänge zwischen der kritischen Bewertung der Arbeitsbedingungen im schulischen Kontext und einer negativeren Einschätzung der Arbeitszufriedenheit, der langfristigen Arbeitsfähigkeit sowie der Loyalität gegenüber dem Arbeitgeber identifiziert. Darüber hinaus wurden erhöhte Burnout-Werte¹⁵ in diesem Zusammenhang festgestellt (vgl. Mußmann et al., 2020, S. 98).

Die meistgenannten potentiellen Alltagsstressoren für den Lehrberuf können auf drei Ebenen kategorisiert werden: Auf der individuellen Ebene sind es die persönlichen Belastungen (wie Klassenvorbereitung, Weiterbildung, Verwaltungsarbeit oder Stressoren im Privatleben) sowie Konflikte mit der Schülerschaft (Probleme mit der Motivation, Disziplin und Respekt von Kindern und Jugendlichen oder Konflikte unter gleichaltrigen Schüler:innen), mit Erziehungsberechtigten (übermäßige Beteiligung oder Beschwerden) oder mit dem Kollegium (Konflikte mit jemandem im Besonderen oder mangelnde Unterstützung durch andere Lehrkräfte). Auf der Schulebene werden Stressoren wie zu große oder zu heterogene Klassen genannt, inkompetente oder intransparente Führung. Fehlende Anerkennung durch die Öffentlichkeit, unklare Arbeitsanforderungen oder unklare Arbeitszeiten werden auf Systemebene genannt (vgl. van Dick, 1999, S. 39). Im Schulbarometer 2025 werden neben den bekannten Stressoren auch zusätzliche Faktoren wie Integration, Inklusion, Sanierungs-, Renovierungs- und Investitionsstau sowie Personalmangel genannt (vgl. Robert Bosch Stiftung, 2025, S. 16).

Maßnahmen zur Steigerung der akademischen Lernmotivation und Leistungen der Schülerschaft sind möglicherweise unzureichend, um die Wahrnehmung der Lehrkräfte bezüglich des Schulklimas sowie ihrer eigenen Belastung und Arbeitszufriedenheit zu verbessern. Wichtig für die Einsatzbereitschaft und Gesundheit der Lehrkräfte sind auch mehr Möglichkeiten zur beruflichen Weiterbildung und dass der Führungsstil der Schulleitung zu einer unterstützenden Zusammenarbeit im Kollegium beiträgt (vgl. Ouellette et al., 2018, S. 504).

15 In der Studie von Mußmann et al. (2020) wurde das Copenhagen Burnout Inventory (CBI) verwendet, das auch in der vorliegenden Untersuchung eingesetzt wird.

Mittels des Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM)¹⁶-Fragebogens (Schaarschmidt & Fischer, 1997) wurden vier Hauptmuster des Verhaltens- und Erlebens im Schulalltag bei Lehrkräften ermittelt:

- Das Muster G – Gesundheit – ist gekennzeichnet durch ein körperliches und emotionales Wohlbefinden, ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit, Motivation, Ehrgeiz, gute Problemlösungsfähigkeit und Distanzierung von der Arbeit.
- Personen mit dem Muster S – Schonung – zeigen eine sehr hohe Distanzierung von der Arbeit, einen sehr geringen Ehrgeiz, wenig Perfektionismus und eine geringe Bereitschaft, viel von sich selbst zu geben. Sie finden persönliche Zufriedenheit und Ruhe außerhalb des Arbeitsumfeldes und legen wenig Wert auf Arbeitsleistungen. Dieses Verhalten kann oft auf externe Faktoren wie ein negatives oder langweiliges Arbeitsumfeld zurückgeführt werden und dient als Schutzfunktion.
- Das Risikomuster A beschreibt Personen mit einem überdurchschnittlichen Engagement bei der Arbeit, hohe Ansprüche, Ehrgeiz, Unfähigkeit zur Distanzierung, begleitet von negativen Emotionen und Anspannung.
- Das Risikomuster B ähnelt einem anfänglichen Burnout-Zustand. Personen mit diesem Muster haben eine resignierte Einstellung gegenüber beruflichen Herausforderungen, ein vermindertes Engagement, hohe Frustration, ein geringes Selbstwirksamkeitsgefühl und zynische Einstellungen gegenüber anderen Personen im Arbeitsumfeld. Viele von ihnen leiden auch unter Schlafstörungen, häufigen Alpträumen und haben Schwierigkeiten, sich von arbeitsbezogenen Problemen zu distanzieren (vgl. Schaarschmidt & Kieschke, 2013, S. 85–87).

Im Vergleich zu anderen Berufen mit hoher psychosozialer Belastung wie der Polizei oder dem Pflegepersonal sind die Muster S (23 %), A (30 %) und B (29 %) im Lehrberuf häufiger vertreten, während das Muster G (17 %) seltener vorkommt (vgl. Schaarschmidt & Kieschke, 2013, S. 89–90). Unter den am häufigsten genannten Stressfaktoren sind ein problemati-

16 Dieses Instrument wurde von einem Team der Universität Potsdam in mehreren Erhebungsphasen mit über 20.000 Lehrkräften und 8.000 Menschen aus anderen Berufen verwendet. Dadurch können die individuellen Anforderungen, Ressourcen und Bewältigungsstrategien von Lehrkräften identifiziert werden (vgl. Schaarschmidt & Kieschke, 2013, S. 81).

ches Verhalten der Schülerschaft sowie die zu hohe Anzahl an Schüler:innen pro Klasse (vgl. Bauer et al., 2006, S. 203). Trotz der überdurchschnittlichen beruflichen Belastung zeigen Lehrkräfte im Durchschnitt hohe Arbeitszufriedenheit, was als intrinsische Motivation für den Beruf interpretiert wird (vgl. Mußmann et al., 2020, S. 96).

Eine Metaanalyse zum Burnout-Syndrom bei Lehrkräften deutete darauf hin, dass es im Sekundarbereich eine hohe Prävalenz des Syndroms gibt, identifizierte jedoch auch mehrere methodologische Probleme in der Forschung, wie die übermäßige Verwendung von Fragebögen, niedrige Rücklaufquoten, eine Dominanz des Maslach Burnout Inventory im Vergleich zu anderen Erhebungsinstrumenten sowie eine rückläufige Tendenz bei der Veröffentlichung von Forschungsarbeiten zum Burnout bei Lehrkräften (vgl. García-Carmona et al., 2019, S. 202).

Die hohen Belastungen könnten erklären, warum Lehrkräfte im Vergleich zu anderen Beschäftigtengruppen eine höhere Teilzeitquote und höhere Quoten von Frühpensionierung haben (vgl. Mußmann et al., 2020, S. 209). In erster Linie sagt die physische Erschöpfung, gefolgt von der psychologischen Erschöpfung, die Absicht, den Beruf zu verlassen, voraus. Möglicherweise wagen viele Lehrkräfte, die schon lange in ihrem Beruf tätig sind, diesen Schritt trotzdem nicht, weil die Chancen auf einer Stelle, die ihren Erwartungen entspricht, mit steigendem Alter geringer werden (vgl. Weisberg und Sagie, 1999, S. 338). Im Jahr 2017 gingen 63 % aller pensionierten Lehrkräfte auf eigenen Antrag in den Ruhestand, wobei 12,7 % einen Antrag wegen Schwerbehinderung und 50,3 % einen Antrag nach Erreichung des 63. Lebensjahres mit Pensionsabschlägen stellten (vgl. Möller, 2019, S. 117).

Die bisherigen Überlegungen zeigen, dass die Hauptmotivation für den Lehrberuf in der fachlichen Überzeugung und im Wunsch zur Weitergabe an Kinder und Jugendliche liegt, die Ursachen für die Unzufriedenheit jedoch vielfältig und häufig strukturell bedingt sind. Am häufigsten genannt werden eine hohe Arbeitsbelastung, zwischenmenschliche Konflikte mit Schüler:innen, Erziehungsberechtigten, Kolleg:innen oder der Schulleitung, zu große oder zu heterogene Klassen, mangelnde Anerkennung durch die Öffentlichkeit. Einige dieser Probleme werden als berufsbedingt akzeptiert. Andere sorgen für größere Frustration, da sie auf mangelnde Investitionen zurückzuführen sind. Um die Arbeit an Musikschulen besser zu verstehen, ist es heute einerseits notwendig, die Themen zu kennen, mit denen sich die Schu-

len beschäftigen, um die Situation der Schüler:innen im schulpflichtigen Alter nachvollziehen zu können. Andererseits arbeiten Musikschullehrkräfte häufig im Rahmen von Kooperationen direkt an Schulen.

2.4 Schulleitungsforschung

Die Anzahl der empirischen Forschungen über die Schulleitung in Deutschland ist erst seit den 2000er Jahren im Anstieg und konzentriert sich hauptsächlich auf drei Ebenen: das Schulsystem, das Lehren und Lernen sowie die einzelne Schule als Organisation (vgl. Huber, 2016, S. 375). Forschungsthemen in diesem Bereich umfassen Rollen, Aufgaben, Selbstkonzepte, Professionalisierung, Eigenschaften und Haltungen der Schulleitung sowie die Wirksamkeit und Verbesserung von Schulen in Bezug auf die Leitung (vgl. Huber, 2016, S. 390). Es gibt jedoch Forschungslücken hinsichtlich Stress und Bewältigungsstrategien der Schulleitungen sowie deren Werte und deren Veränderung im Laufe der Professionalisierung ihres Berufs (vgl. Huber, 2016, S. 392). Der vorliegende Abschnitt beschreibt das Anforderungsprofil, das Kompetenzprofil, das berufliche Selbstverständnis sowie die Beanspruchungen und Ressourcen der Schulleitung.

2.4.1 Anforderungsprofil der Schulleitung

Eine bedeutsame Veränderung im Schulsystem seit den 1990er Jahren ist die zunehmende Dezentralisierung und Vergabe von mehr Autonomie, Verantwortung und Entscheidungsbefugnissen an einzelnen Schulen. Dadurch entsteht die Notwendigkeit, das eigene Schulprofil zu definieren und sich im Wettbewerbsumfeld zu positionieren. Diese Entwicklung bringt neue Koordinierungsverhältnisse mit sich, z. B. bei der Planung, Durchführung und inhaltlichen Bewertung von Bildungsangeboten sowie bei organisatorischen und administrativen Aufgaben (vgl. Huber, 2005, S. 1; vgl. Huber, 2009, S. 13). Gleichzeitig wird im Schulsystem eine zunehmende Tendenz zur Zentralisierung beobachtet, die darauf abzielt, Lehrinhalte und Prüfungssysteme zu standardisieren, um Leistungsergebnisse zu vergleichen sowie Schulinspektionen und externe Qualitätskontrollen zu ermöglichen. Schulleiter:innen haben die Aufgabe, sich neben der Organisation von Stundenplänen und Fächern auch mit der Entwicklung sämtlicher Schulprozesse zu befassen, um die von externen Instanzen auferlegten Erwartungen zu erfüllen (vgl. Huber, 2009, S. 14; vgl. Denecker, 2019, S. 449). In diesem Zusammenhang werden Reformen entwickelt, um sowohl die Bildung an internationale Qua-

litätsstandards anzupassen als auch den Anforderungen der globalen Marktwirtschaft gerecht zu werden (vgl. Huber, 2009, S. 13; vgl. OECD, 2019, S. 3).

Trotz der Einbringung bedeutender finanzieller, zeitlicher und personeller Mittel scheitern Innovationsprojekte im schulischen Kontext häufig aufgrund unzureichend durchdachter oder umgesetzter Schritte. Viele Veränderungen nehmen zwar gute Absichten in Betracht, vernachlässigen jedoch die notwendige Zeit und Ressourcen für ihre Realisierung, wodurch die Mitarbeitenden überfordert werden. Um Veränderungsprozesse erfolgreich zu bewältigen und eine Akzeptanz dafür zu gewährleisten, ist ein Verständnis für die emotionalen, motivationsbezogenen und einstellungsbezogenen Anforderungen aller Mitglieder der Organisation erforderlich (vgl. Warwas et al., 2008, S. 120). Von Schulleitungen, insbesondere an Schulen mit mehr Eigenverantwortung, wird nicht nur erwartet, dass sie neue Führungsaufgaben übernehmen, sondern auch erweiterte Rollen, persönliche Eigenschaften und Kompetenzen entwickeln, um diese Veränderungen umzusetzen (vgl. Denecker, 2019, S. 449; vgl. Brauckmann & Eder, 2019, S. 6).

In den Stellenausschreibungen für die Position der Schulleitung kommt es häufig zu einer fehlerhaften Verwendung der Begriffe „Anforderung“ und „Kompetenz“ als Synonyme (vgl. Huber & Schneider, 2007, S. 4). Während Anforderungen spezifische Tätigkeiten und Aufgaben beschreiben, beinhalten Kompetenzen ein interdisziplinäres Hintergrundwissen sowie persönliche, motivationale und emotionale Eigenschaften, die Menschen befähigen, sich mit den notwendigen Ressourcen neuen Aufgaben zu stellen, für die sie noch keine Kenntnisse erworben haben (vgl. Nerdinger et al., 2019, S. 698).

Die Schulleitungsaufgaben lassen sich in fünf Hauptkategorien¹⁷ einordnen: a) Organisationsentwicklung und Sicherung der Qualität, wie bspw. Ausbau, Aktualisierung und Umsetzung des Schulprogramms; b) Unterrichtsentwicklung, einschließlich Evaluierung der Unterrichtsqualität; c) Personalentwicklung bzw. die Förderung, Weiterbildung und Überwachung der Kompetenzen des Personals sowie die Ausbildung und Prüfung von Studierenden und Referendaren; d) Personalführung mit der Leitung und Anleitung des an der Schule beschäftigten Personals sowie der Delegation von Aufgaben; e) Kooperation oder Zusammen-

¹⁷ Aus einer qualitativen Analyse von 30 offiziellen Dokumenten aus jedem Bundesland, wie Schulgesetze, Verwaltungsvorschriften oder Dienstordnungen (vgl. Meyer et al., 2019, S. 28).

arbeit zwischen der Schulleitung und anderen Mitgliedern der Schulgemeinschaft (vgl. Meyer et al., 2019, S. 30–31).

Führung, Management und Steuerung. In der fachlichen Literatur wird die Leitungstätigkeit an Schulen oft als Oberbegriff für die Teiltätigkeiten Führung, Management und Steuerung verstanden (vgl. Buchen & Rolff, 2016, S. 3). Die Begriffe „Leadership“ (bzw. Führung) und „Management“ werden oft fälschlicherweise synonym verwendet, obwohl sie klare Unterschiede aufweisen. Beide Aspekte sind erforderlich, um eine ergebnisorientierte Schulqualitätsentwicklung zu gewährleisten (vgl. Schober et al., 2012, S. 119). Verschiedene Formen der Führung sind nicht gegenseitig ausschließend, sondern werden abhängig von Kontext und zu bewältigender Situation angewendet (vgl. Glaeser & Schmich, 2019, S. 116). Die pädagogische Führung beinhaltet das Setzen von Zielen, das Lösen von Problemen und die Entwicklung des Schulcurriculums oder Maßnahmen zur Verbesserung des Unterrichts, um bessere Ergebnisse zu erzielen (vgl. Glaeser & Schmich, 2019, S. 119).

In den letzten zwei Jahrzehnten ist im europäischen Raum ein zunehmender Gebrauch der englischen Begriffe „Leader“ und „Leadership“ in Verbindung mit Führung, Leitung und Führungsqualitäten festzustellen. Es gibt jedoch eine gewisse Problematik bei der Übersetzung des englischen Wortes „Leader“ ins Deutsche als „Führer“ aufgrund der negativen Konnotationen, die mit der deutschen Geschichte während des Nationalsozialismus verbunden sind. Stattdessen wird vermehrt der Begriff „Leadership“ verwendet, um die Führung von Unternehmen und Organisationen zu beschreiben. Dieses Wort impliziert ein breiteres Spektrum an Eigenschaften, die eine Führungskraft benötigt, um andere von ihren Visionen, Zielen, Werten oder Handlungsweisen zu überzeugen und zum Vorbild zu werden. „Leadership“ umfasst Aspekte wie Berufung, Charisma oder den Glauben an die Richtigkeit und Notwendigkeit der Zielerreichung. Es ist jedoch wichtig anzumerken, dass „Leadership“ oft mit erfolgreicher Führung gleichgesetzt wird, obwohl es auch erfolglos sein kann (vgl. Peters, 2015, S. 1–2).

Dubs (2016) beschreibt Leadership als ein Zusammenspiel verschiedener Kriterien, darunter eine langfristige Orientierung, die sich in klaren Wertvorstellungen, Verantwortung und Engagement für die Schule zeigt. Die Qualität der Beziehungen spielt eine zentrale Rolle, gekennzeichnet durch Vertrauenswürdigkeit, Glaubwürdigkeit, Ehrlichkeit, Fairness, Respekt sowie hohe Erwartungen an Schüler:innen und Lehrkräfte. Leadership umfasst die Unterstüt-

zung von Lehrkräften durch die Gewährleistung von Autonomie, transparentem Feedback sowie angemessenen Arbeitsbedingungen und schließt zusätzlich Entscheidungsfähigkeit ein, insbesondere hinsichtlich der Delegation von Aufgaben und der Förderung teamorientierter Problemlösungsansätze (vgl. Dubs, 2016, S. 61–62).

Management wird allgemein als die Planung, Organisation und Kontrolle von schulischen Aktivitäten verstanden. Es umfasst verschiedene Aspekte auf sachlicher Ebene wie Betriebsleitung, Projekt- und Budgetmanagement. Beispiele hierfür sind die Beschaffung und effiziente Nutzung von Ressourcen, die Bewältigung des täglichen Kommunikationsaufkommens, die Verwaltung der Gebäudenutzung sowie die Gewährleistung von Sicherheit und die Anwendung von Statistik und Zeitmanagement. Auf individueller Ebene fallen Aspekte wie Konflikt- und Gesundheitsmanagement unter den Bereich des Managements (vgl. Buchen & Rolff, 2016, S. 3). Aufgrund der umfangreichen Ausweitung der Managementaufgaben, die nicht mehr von einer einzelnen Person erledigt werden können, hat sich das Konzept des Co-Managements in seinen beiden Varianten verbreitet. Zum einen werden die Leitungsaufgaben unter den Mitarbeitenden aufgeteilt und zum anderen beteiligt sich die Lehrkräftevertretung oder Betriebsrat mit oder ohne Übernahme von Verantwortung an der Leitung. Das vorrangige Ziel des Co-Managements ist die Schaffung eines transparenten Entscheidungsprozesses, der auch ohne Konsens auskommt. In schulischen Einrichtungen existieren spezifische Positionen, die für das Co-Management vorgesehen sind, etwa die stellvertretende Leitung, Abteilungs-, Fachbereichs- und Stufenleitungen (vgl. Buchen & Rolff, 2016, S. 7).

Das Verwaltungsmanagement ist stark kontextabhängig und umfasst die Übernahme von Aufgaben in den Bereichen Kontrolle, Kommunikation, Steuerung und Gestaltung, wie etwa bürokratische Prozesse oder das Management der Rechenschaftspflicht gegenüber verschiedenen Interessengruppen (vgl. Glaeser & Schmich, 2019, S. 116).

Die Aufgabe der Steuerung ist im Kontext der dezentralen Schulverwaltung und der Schulreformen relevant. Sie umfasst die strategische Planung, effektive Implementierung und systematische Evaluation von Organisationszielen, eine allgemeine Verbesserung der Bildungsergebnisse, die Gewährleistung gleicher Bildungschancen und eine effizienten Ressourcennutzung (vgl. van Ackeren et al., 2016, S. 32–33).

Da Musikschulleitungen nur selten spezifische Ausbildung im Bereich des Managements erhalten, ist es notwendig, vorherige Forschungsergebnisse zu Führungskompetenzen für ihre Entwicklung zu berücksichtigen (vgl. Stige-Škuškovnika & Davidova, 2015, S. 301).

2.4.2 Kompetenzprofil Schulleitungen

Die Untersuchung der allgemeinen Kompetenzen für die Effektivität von Führungskräften, unabhängig vom Berufsfeld, hat drei besonders wichtige Kompetenzcluster identifiziert: Expertise, Erfahrung (in Form von deklarativem, prozeduralem, funktionalem und metakognitivem Wissen) und grundlegende kognitive Fähigkeiten wie Gedächtnis und deduktives Denken (vgl. Boyatzis, 2008, S. 7).

Basierend auf qualitative und quantitative Daten zu Kompetenzmodellen ($N = 188$ Unternehmen) wurden von Goleman (2015) drei wesentliche Arten von persönlichen Kompetenzen (technische, kognitive und emotionale) identifiziert, die zu einer Verbesserung des Leistungserfolgs von Führungskräften beitragen können. Die leistungsstärksten und am besten bewerteten Führungskräfte zeigten auch ein höheres Maß an: a) emotionaler Intelligenz, die sich auszeichnete durch Selbstbewusstsein, realistische Selbsteinschätzung und Bereitschaft zur konstruktiven Kritik; b) Selbstregulierung, einschließlich Vertrauenswürdigkeit und Integrität; c) Motivation für die Arbeit, für neue Herausforderungen sowie Optimismus bei Misserfolgen; d) Empathie, einschließlich Kompetenz im Anwerben und Binden von engagierten Mitarbeitenden sowie Sensibilität für interkulturelle Unterschiede; e) soziale Kompetenz im Aufbau und in der Führung von Teams oder bei der Netzwerkarbeit und Überzeugungskraft (vgl. Goleman, 2015, S. 2–5).

Zur Messung und Förderung dieser Kompetenzen in der Schulleitung mangelt es an empirischen Studien. Wichtige Aspekte wie die eigene Motivation, Einstellungen oder der Umgang mit Ergebnissen externer Evaluationen wurden bisher kaum berücksichtigt (vgl. Schober et al., 2012, S. 120). Traditionell haben sich in diesem Bereich die Studien den Führungsstilen¹⁸ der Schulleitungspersonen gewidmet (vgl. Huber, 2008, S. 107).

¹⁸ Für eine umfassende Darstellung der Führungsstile im schulischen Kontext siehe: Huber, 2008, S. 107; Schratz et al., 2016, S. 225.

Führungsstil der Schulleitung. Bei schulischen Veränderungs- und Entwicklungsprozessen spielt der transformationale Führungsstil eine entscheidende Rolle. Dabei konzentriert sich die Führungsperson darauf, inspirierende und motivierende gemeinsame Visionen und Werte zu entwickeln, zu vermitteln und zu etablieren, um die Zusammenarbeit und das Engagement der Lehrkräfte zu fördern. Zusätzlich liegt ein Schwerpunkt auf einer effektiven internen Kommunikation und der Förderung einer Kultur des kollaborativen und professionellen Lernens, die das Konzept einer lernenden Organisation umfasst. Des Weiteren geht es darum, das Potenzial der Mitarbeitenden aktiv zu entwickeln und ihnen mehr Autonomie und Entscheidungsbefugnis zu ermöglichen. Indem sich die Führungskraft auf Variablen zweiter Ordnung, wie Arbeitsbedingungen und Arbeitsklima, konzentriert, überträgt sie Verantwortung auf die Lehrkräfte, damit diese eigenverantwortlich die Ziele erster Ordnung erreichen können, wie z. B. verbesserte Schulnoten (vgl. Huber, 2008, S. 108–111).

Angesichts einer zunehmenden Komplexität der Anforderungen an schulische Prozesse und der Erwartungen der Lehrkräfte an deren Mitgestaltung wird als alternativer Ansatz die geteilte Führung vorgeschlagen (vgl. Dubs, 2016, S. 53). Es existieren verschiedene Interpretationen dieses Konzepts, wobei primär zwei Varianten identifiziert werden: eine organisatorische Form (wie erweiterte Schulleitung, Delegation, Projekt- oder Steuergruppen) und freie Formen (z. B. eigeninitiierte Lerngemeinschaften). Die Leitungsaufgaben werden dabei auf mehrere Teams und Einzelpersonen verteilt, wodurch Kommunikation und vielfältige Interaktionen eine große Bedeutung erlangen (vgl. Dubs, 2016, S. 53). Durch die Implementierung eines kooperativen Führungsansatzes entsteht ein dynamischer Prozess, in dem Ziele gemeinsam erarbeitet, überprüft und angepasst werden, wobei soziale und emotionale Kompetenzen eine essentielle Rolle für alle Beteiligten spielen (vgl. Huber 2009, S. 19). Eine vollständig geteilte Führung an Schulen erscheint derzeit noch undenkbar. Unter anderem fürchten Lehrpersonen dabei eine erhöhte Arbeitsbelastung (vgl. Buchen, 2016, S. 30). Zudem sind auch rechtliche Aspekte zu berücksichtigen, da eine flachere und gleichberechtigte Hierarchie mit Aufgabenteilung neue Fragen aufwirft, einschließlich der Gehaltsfrage (vgl. Fuchs & Wyss, 2016, S. 88). Eine geteilte Führung verbessert nicht automatisch die Organisation, da ihr Erfolg stark von Kontext und Zielsetzung abhängt. Es mangelt an empirischen Beweisen, um konkrete Handlungsempfehlungen abzuleiten (vgl. Harris et al., 2007, S. 345).

Berufliches Selbstverständnis. Neben den verschiedenen Führungsstilen finden sich Hinweise auf die Vielfalt der beruflichen Auffassungen von Schulleitungen. Allerdings ist die

Vergleichbarkeit von Studien aufgrund des Einsatzes unterschiedlicher theoretischer und methodologischer Ansätze eingeschränkt (vgl. Warwas, 2009, S. 480). Durch den Einsatz von Clusteranalyse-Verfahren identifizierte Warwas (2009, S. 493) fünf verschiedene Gruppen von Schulleitungshandlungen, die sich in ihren subjektiven Einschätzungen der Bereiche Führung, Kollegialität und Management systematisch unterscheiden:

1. Lehrkraft mit Verwaltungsaufgaben. Sie scheinen eine herausgehobene Führungsposition und den damit verbundenen Expertenstatus weitgehend abzulehnen und konzentrieren sich stattdessen auf die Verwaltung bürokratischer Abläufe. Sie legen großen Wert auf ihre eigenen pädagogischen Aufgaben und wollen sich nicht in die Arbeit anderer, gleichberechtigter Lehrkräfte einmischen (vgl. Warwas, 2009, S. 487).
2. Generalistische Führung. Diese Gruppe vereint einige widersprüchliche Handlungsorientierungen. Sie identifizieren sich am stärksten mit den Werten der autonomen und kollegialen Arbeit von Lehrpersonen. Gleichzeitig beanspruchen sie eine strategische Führungsposition in der Schule und stufen die Anwendung von gesetzlich-administrativen Regeln als zentrales Handlungsfeld ein (vgl. Warwas, 2009, S. 488).
3. Vorgesetzte mit pädagogischer Verantwortung. Die Schulleitungen in dieser Gruppe nehmen eine starke Hierarchie wahr, distanzieren sich am meisten von der pädagogischen Arbeit und schneiden auf der Kollegialitätsskala am schlechtesten ab (vgl. Warwas, 2009, S. 488).
4. Pädagogische Führungskraft. Sie legen großen Wert auf ihre strategische Position für die Schulentwicklung und identifizieren sich stark mit den Kerntätigkeiten von Führung, Zielsetzung, Leitung, Motivation und Beratung. Dagegen zeigen sie eine deutlich geringere Orientierung an kollegialem Verhalten und eine klare Ablehnung von Verwaltungsaufgaben (vgl. Warwas, 2009, S. 487).
5. Teamleitung. Diese Gruppe nimmt kaum Einschränkungen des eigenen Gestaltungsspielraums durch restriktive behördliche Vorgaben wahr, lehnt die exekutive Verwaltungsfunktion der Schulleitung noch deutlicher ab als die der pädagogischen Leitung und hat ein größeres Bewusstsein für die Aufgaben der Zielsetzung und des Personalmanagements. In ihrem Berufsbild sind die Grundsätze des Konsenses, der Gleichheit und der Eigenverantwortung der Schulmitglieder von zentraler Bedeutung.

Sie sehen sich nicht als Expert:innen, die die pädagogische Qualität zu kontrollieren haben, sondern als Teamleiter:innen (vgl. Warwas, 2009, S. 488).

Schulleitungshandeln. Die bisherige Forschung zur Effektivität einer Schulleitung konzentrierte sich hauptsächlich auf das Schulsystem und Evaluierungsstrategien, vernachlässigte jedoch Untersuchungen zu Einzelschulen, Optimierungsmöglichkeiten des Führungsverhaltens oder realistischer, langfristigen Veränderungen für die Beteiligten. Auch darüber besteht ein Mangel an empirisch fundierten Theorien und praxisrelevanten Ergebnissen, die Handlungsempfehlungen ermöglichen würden (vgl. Bonsen, 2016, S. 319). Dennoch gibt es Hinweise auf den Einfluss des Führungsstils in schulischen Umgebungen. Lehrkräfte, die die Unterstützung der Schulleitung in pädagogischen Angelegenheiten wahrnehmen, sind stärker in ihre Arbeit eingebunden (vgl. Klusmann et al., 2008, S. 141). Transformationales Schulleitungsverhalten wirkt sich positiv auf die Schulkultur aus, indem es kumulative und schrittweise Veränderungen fördert (vgl. Lee & Li, 2015, S. 14). Schulkultur wird als eine implizite Kraft definiert, die das Verhalten der Lehrkräfte steuert und die Wirksamkeit der Schule beeinflussen kann (vgl. Lee & Li, 2015, S. 5). Der Führungsstil der Schulleitung prägt die Wahrnehmung des Schulklimas durch die Lehrkräfte, insbesondere in Bezug auf Innovation und Kooperation. In einer Vergleichsstudie erklärte der Führungsstil allein 24 % der Varianz in der Wahrnehmung des Schulklimas zwischen verschiedenen Schulen (vgl. Pinkas & Bulić, 2017, S. 49).

Schulleitung aus der Sicht von Lehrkräften. Es wurde empirisch nachgewiesen, dass der Führungsstil die Wirksamkeit schulischer Prozesse und letztendlich die Leistungen der Schüler:innen beeinflusst. Die größten Auswirkungen zeigten sich, wenn Führungskräfte an der Planung und Koordination des Lehrplans sowie der Lehrkräftekompetenz und Weiterbildung beteiligt waren (vgl. Robinson, 2007, S. 21). Der genaue Mechanismus hinter diesem Einfluss ist allerdings unklar (vgl. Huber & Niederhuber, 2004, S. 44).

In der Studie von Huber und Niederhuber (2004) unterschieden Lehrkräfte zwischen ihrer Motivation, zu unterrichten, und ihrer Motivation, an der jeweiligen Schule zu arbeiten und sich über die Schulzeit hinaus in Projekte und außerschulische Aufgaben einzubringen. Diese zweite Motivation war abhängig vom Arbeitsumfeld und insbesondere vom Verhalten der Schulleitung. Lehrkräfte bewerteten es positiv, wenn die Schulleitung eine starke Identifikation mit der Schule zeigte und ihr einen guten Ruf verschaffte, da dies ihre eigene Verbun-

denheit mit der Schule verstärkte¹⁹. Für die Lehrkräfte waren die Schaffung optimaler Arbeitsbedingungen und ein kooperatives, wertschätzendes und anerkennendes Verhalten gegenüber dem Kollegium entscheidende Merkmale einer guten Schulleitung. Außerdem sollten Schulleitungen pädagogische Visionen für die Entwicklung der Schule bieten und umfassende Kenntnisse über pädagogische Konzepte, Prozesse und innovative Lehrmethoden, einschließlich ihrer Herausforderungen, besitzen. Viele Befragte waren der Meinung, dass das Verhalten der Schulleitung den Unterricht nicht direkt beeinflusst, sondern das Schulklima, was sich wiederum auf die Arbeit aller Schulbeteiligten auswirkt (vgl. Huber & Niederhuber, 2004, S. 47).

2.4.3 Belastung und Beanspruchung bei Schulleitungen

Die Forschung zu den Arbeitsbelastungen von Schulleitungen wurde überwiegend in den 1980er Jahren und zu Beginn der 2000er Jahre durchgeführt. Diese Studien zeigen eine große Variabilität in der Häufigkeit von arbeitsbedingtem Stress, was zum Teil auf kulturelle, soziale und politische Unterschiede in den untersuchten Ländern, aber auch auf methodische Unstimmigkeiten zurückzuführen ist (z. B. in der Definition und Messung von Stress, oder in Art und Größe der Stichproben). Trotz der zunehmenden Komplexität schulischer Arbeit ist das Interesse an den psychischen Belastungen von Schulleitungen zurückgegangen (vgl. Dadaczynski & Paulus, 2015, S. 257). Angesichts ihrer wichtigen Rolle für das Funktionieren, die Qualität und sogar die Gesundheit aller Akteure in der Schule ist dieser Rückgang überraschend (vgl. Dadaczynski & Paulus, 2016, S. 174).

Zwischenmenschliche Konflikte. Die Schulleitungen empfinden einen Großteil der belastenden Situationen als Ergebnis der Interaktion mit anderen Personen, insbesondere aufgrund von unangemessenen Forderungen oder unhöflichem Verhalten seitens der Eltern, während sie gleichzeitig deren Zusammenarbeit zum Wohl der Schüler:innen gewinnen müssen (vgl. Friedman, 2002, S. 245; vgl. Mahfouz, 2020, S. 447). Einer Studie von Denecker (2019) zufolge nahmen Schulleitungen längere Arbeitszeiten in Kauf, um zwischenmenschlichen Konflikten auszuweichen, die zwar selten auftreten, aber für sie starken Stress verursachen

19 „Der Umkehrschluss funktioniert hier jedoch nicht, denn andersherum führt ein eher ungünstiges Bild der Schule in der Öffentlichkeit nicht zwangsläufig zu einer geringeren Identifikation der Lehrer mit der Schule. Es gibt anscheinend Lehrer, die sich nach mehrjähriger Tätigkeit an einer bestimmten Schule 'solidarisiert' haben, selbst wenn der Ruf der Schule eher negativ ist. Die Schulleiterin oder der Schulleiter spielt dann in den Äußerungen keine Rolle“ (Huber & Niederhuber, 2004, S. 47).

(vgl. Denecker, 2019, S. 460). Diese Tatsache lässt sich möglicherweise dadurch erklären, dass ein harmonisches Arbeitsumfeld, bestehend aus positiven Beziehungen zur Gemeinde, dem Kollegium, den Schüler:innen und den Familien, als Hauptgrund für den Verbleib in diesem Beruf angesehen wird (vgl. Reames et al., 2013, S. 55).

Weitere Stressfaktoren liegen in unbefriedigenden Arbeitsmethoden, mangelnder Motivation oder Ungehorsam seitens der Lehrkräfte, unkooperativem oder inkompetentem Verwaltungs- und technischem Personal (vgl. Friedman, 2002, S. 245), der Moderation von Konflikten oder der Zusammenarbeit mit dem schulischen Umfeld (vgl. Trachsler et al., 2008, S. 75). Für Schulleitungen stellt die sogenannte Mitleidsmüdigkeit (*compassion fatigue*) einen weiteren Grund für emotionale Erschöpfung dar, die durch das Bemühen entsteht, Schüler:innen oder Lehrkräften in Zeiten von Leid oder Ungerechtigkeit beizustehen (vgl. Mahfouz, 2020, S. 448).

Rollenkonflikt und Unklarheit. Schulleitungen stehen vor der Herausforderung, den täglichen Schulbetrieb aufrechtzuerhalten und gleichzeitig innovative Schulprojekte voranzutreiben. Oft ist die Rollenverteilung zwischen Schulleitungen und lokaler Schulbehörde unklar (vgl. Trachsler et al., 2008, S. 92; 94). Trotz der Teilautonomie der Schulen, die eine Ausweitung der Verantwortlichkeiten für die einzelnen Schulen bedeutet, empfinden die Schulleitungen die ihnen zugestandenene Entscheidungsspielräume als unzureichend (vgl. Baeriswyl et al., 2013, S. 7).

Doppelfunktion Leitung und Lehrkraft. In Deutschland existiert für Schulleitungen eine Verpflichtung zur Unterrichtserteilung, die je nach Bundesland, Schulart und Schulgröße variieren kann. Deutsche Schulleiter:innen widmen im internationalen Vergleich einen erheblichen Teil ihrer Zeit dem Unterrichten, was darauf hinweist, dass die steigende Komplexität ihrer Führungsaufgaben häufig nicht ausreichend berücksichtigt wird. Obwohl die Beibehaltung der pädagogischen Rolle viele Vorteile mit sich bringt, wie z. B. die Wahrnehmung der sich wandelnden didaktischen Realität, die Sensibilität für aktuelle Probleme und eine größere Wertschätzung seitens der Lehrkräfte (vgl. Huber, 2009, S. 16), könnte diese Doppelrolle zu Konflikten führen und sowohl die Zeit als auch die Energie beanspruchen, die für Führungsaufgaben und die Professionalisierung der Schulleitung notwendig sind (vgl. Trachsler et al., 2008, S. 90).

Negative Beanspruchungsfolgen. Die Arbeitsbelastungsfaktoren der Schulleitungen wurden mit einem geringen Wohlbefinden und erhöhter emotionaler Erschöpfung (vgl. Dadaczynski & Paulus, 2016, S. 173) sowie schlechterer körperlicher und psychischer Gesundheit (vgl. Phillips et al., 2008, S. 585) in Verbindung gebracht. In etwas über einem Drittel der Fälle von vorzeitiger Pensionierung von Schulleiter:innen waren psychosomatische Erkrankungen wie depressive Störungen und das Burnout-Syndrom die Ursache (vgl. Weber et al., 2005, S. 328). Der allgemeine Trend der höheren Prävalenz von Präsentismus bei Führungskräften (vgl. Aloia & Priebe, 2021, S. 151) zeigt sich auch bei Schulleitungen (vgl. Nübling et al., 2023, Teil 1, S. 18).

Einige Studien deuten darauf hin, dass Grundschulleitungen im Vergleich zu anderen Schulformen einen niedrigeren Gesundheitszustand, eine geringere Arbeitszufriedenheit sowie eine höhere emotionale und kognitive Irritation aufweisen (vgl. Dadaczynski et al., 2020, S. 232). Schulleitungen von größeren Schulen mit mehr als 500 Schüler:innen weisen eine bessere psychische und physische Gesundheit auf (vgl. Phillips et al., 2008, S. 585). Dieses Phänomen könnte darauf zurückzuführen sein, dass größere Schulen in der Regel vermehrt Unterstützung durch stellvertretende Leitungspersonen sowie durch technisches und administratives Personal erhalten (vgl. Denecker, 2019, S. 456).

Häufig genannte Gründe für das Verlassen der Leitungsposition sind externe Vorschriften, das Bedürfnis nach mehr Zeit mit der Familie, Arbeit unter Zeitdruck, Frustration über Hindernisse oder Burnout (vgl. Reames et al., 2013, S. 51). In Deneckers Untersuchung (2019) berichtete etwa die Hälfte der Schulleitungen über negative gesundheitliche Auswirkungen und Beeinträchtigungen im Privatleben aufgrund von Stress. Ein Fünftel der Befragten hatte mindestens einmal im Monat daran gedacht, ihren Beruf aufzugeben (vgl. Denecker, 2019, S. 456–457). Weltweit nimmt die Schwierigkeit zu, qualifizierte Personen für leitende Positionen in Schulen zu finden, zu rekrutieren und zu halten (vgl. Denecker, 2019, S. 451).

Beanspruchungsprofile. Die fünf von Warwas (2009) beschriebenen beruflichen Selbstverständnisse bei Schulleitungen (s. Kap. 2.4.2) stehen in Zusammenhang mit unterschiedlich wahrgenommenem berufsbedingtem Stress und Arbeitszufriedenheit. In der Studie berichteten alle Gruppen von einem Mangel an Anerkennung, fehlenden Erfolgserlebnissen, Zeitstress, normativem Druck und allgemeinen gesundheitlichen Problemen (vgl. Warwas, 2009, S. 489). Die Gruppen „Lehrkraft mit Verwaltungsaufgaben“ und „Generalist“ empfanden

dabei den stärksten Zeitdruck und Stress und zeigten eine Absenkung ihres Anspruchsniveaus aufgrund unerfüllter Erwartungen. Diese Ergebnisse verbindet Warwas mit den negativen Auswirkungen von Rollenkonflikten. Die globale Zufriedenheit wurde im Allgemeinen hoch bewertet, wobei die Gruppen „Lehrkraft mit Verwaltungsaufgaben“, „Generalist“ und „Vorgesetzter“ weniger zufrieden waren (vgl. Warwas, 2009, S. 491). An kleinen Schulen war das Belastungsempfinden der Leitungen höher. Die Gruppen „Pädagogische Führungskraft“ und „Teamleiter“ zeigten ein geringeres Stressniveau und eine höhere globale Zufriedenheit. Die Ergebnisse stützen die Annahme, dass eine Schulleitung, die sich an pädagogischen Zielen orientiert und eine stärkere Kollegialität fördert, indem sie Verwaltungsaufgaben zurückstellt und sie als Hilfsmittel betrachtet, effektiver ist (vgl. Warwas, 2009, S. 494).

2.4.4 Ressourcen und Bewältigungsstrategien

Bisher existieren nur wenige wissenschaftliche Untersuchungen über die persönlichen Ressourcen von Schulleitungen (vgl. Baeriswyl et al., 2013, S. 26). Die Ergebnisse der Studie von Dadaczynski et al. (2020) zeigten hohe Werte hinsichtlich der Selbstwirksamkeit deutscher Schulleitungen, vor allem in der Sekundarstufe. Sowohl der Handlungsspielraum als auch die Selbstwirksamkeit standen in positivem Zusammenhang mit der allgemeinen Gesundheit und der Arbeitszufriedenheit (vgl. Dadaczynski et al., 2020, S. 233). In der Studie von Trachsler et al. (2008) schätzten 72 % der befragten Schulleitungen ihre Distanzierungsfähigkeit als gut bis sehr gut ein, während 28 % sie als eher schlecht bis sehr schlecht bewerteten (vgl. Trachsler et al., 2008, S. 94).

Obwohl die Übernahme von Führungsverantwortung mit höheren Arbeitsanforderungen verbunden ist, könnte sie das individuelle Wohlbefinden positiv beeinflussen. Diese Annahme wird durch eine Studie von Li et al. (2018) gestützt, in der festgestellt wurde, dass Personen, die von einer Nicht-Führungsposition in eine Führungsposition wechselten, eine gesteigerte Wahrnehmung von Arbeitsplatzkontrolle und Arbeitsplatzanforderungen aufwiesen. Diese erhöhten Werte blieben über einen Zeitraum von vier Jahren konstant und waren sowohl im Vergleich zu den Ausgangswerten als auch im Vergleich zu den Wahrnehmungen derjenigen, die in Nicht-Führungspositionen verblieben, signifikant höher (vgl. Li et al., 2018, S. 984).

Denecker (2019) untersuchte die Bewältigungsstrategien von Schulleitungen zur Reduzierung von Arbeitsstress. Die Befragten betonten die Bedeutung guter zwischenmenschlicher

Beziehungen zu Mitarbeitenden, Schüler:innen und Eltern. Zur Bewältigung von Stress wendeten sie bevorzugt kognitive Techniken an, die darauf abzielen, stressreiche Situationen neu zu interpretieren, anstatt sie direkt zu verändern (z. B. Optimismus). Bei auftretenden Schwierigkeiten suchten sie eher nach Unterstützung von anderen Schulleitungspersonen, anstatt sich an ihre Vorgesetzten zu wenden. Seltener berichteten sie, auf andere Bewältigungsstrategien zurückzugreifen, wie das Delegieren von Aufgaben, das Setzen von Prioritäten, das Anwenden von Zeitmanagementtechniken oder die Implementierung von Büroverfahren zur Vermeidung ungeplanter Unterbrechungen. Diejenigen, die diese Strategien häufiger anwendeten, hatten einen geringeren Stresslevel. Insbesondere der Einsatz von Zeitmanagementtechniken kann zu einer Zeitersparnis von bis zu zweieinhalb Stunden pro Arbeitswoche führen (vgl. Denecker, 2019, S. 458–460). Im organisatorischen Bereich bieten in erster Linie das Schulsekretariat (sofern vorhanden), die Schulsozialarbeit und der schulpsychologische Dienst Entlastung (vgl. Trachsler et al., 2008, S. 95).

Angesichts der Herausforderungen begrenzter Zeit, begrenzter Ressourcen und zunehmender Komplexität gewinnt die Professionalisierung der Schulleitung an Bedeutung, da sowohl von der Politik als auch von der Gesellschaft eine effektive und effiziente Organisation des Schulwesens erwartet wird (vgl. Buchen, 2016, S. 33). Eine kontinuierliche Weiterbildung kann helfen, Wissen und Kompetenzen zu entwickeln sowie eine selbstkritische Reflexion der eigenen Überzeugungen und Einstellungen zu ermöglichen (vgl. Huber, 2009, S. 16). In Deutschland wird für Lehrkräfte vor der Aufnahme ihrer Tätigkeit als Schulleitung eine Zusatzausbildung angeboten, die je nach Bundesland erheblich variieren kann, insbesondere hinsichtlich der Dauer und des Verpflichtungsgrades der Qualifizierung. Neben den staatlichen Qualifikationsangeboten existiert ein umfangreiches Angebot an universitären Masterabschlüssen, deren Anerkennung im Berufsfeld nicht immer gewährleistet ist. Um die Professionalisierung des Schulleitungsberufs weiter voranzutreiben, empfehlen einige Autor:innen, einen verpflichtenden und bundesweit vergleichbaren Abschluss einzuführen (vgl. Tulowitzki et al., 2019, S. 161).

2.4.5 Stellvertretende und mittlere Leitung

Die bisherige wissenschaftliche Literatur hat die Funktion der stellvertretenden Schulleitung weitgehend vernachlässigt, obwohl diese Position eine bedeutsame strategische Rolle bei der

effizienten Funktionalität der Schule einnimmt, insbesondere in Bezug auf die Organisation des Schulalltags (vgl. Poirel et al., 2017, S. 236).

Bei einer umfassenden Befragung in Kanada (Pollock et al., 2017) nannten stellvertretende Schulleitungen ($N = 862$) als wichtigste Motivation für ihre Arbeit, einen größeren Einfluss auf die Schülerschaft zu haben, Führungsqualitäten zu zeigen sowie über einen großen Handlungsspielraum für Veränderungen zu verfügen. Etwa die Hälfte der Befragten erlebte zudem als motivierend, gerechte und inklusive Schulen mitzugestalten sowie eine erhöhte Verantwortung und vielfältige Arbeitsaufgaben zu haben (vgl. Pollock et al., 2017, S. 21). Über 80 % der Teilnehmenden gaben an, dass sie ihre Aufgaben gut erledigen können, sich in ihrer Schule wohl fühlen und dass ihre Arbeit eine Wirkung in der Schulgemeinschaft hat. Als Probleme nannten sie den Zeitmangel für die Erledigung aller Aufgaben, das Fehlen von Pausen und die ständige Erreichbarkeit. Dies führte zu einem hohen Druck, entweder eine übermäßige Anzahl an Arbeitsstunden zu leisten oder nicht genügend Zeit für pädagogische Aufgaben zu haben. Weitere Belastungsfaktoren waren die Konkurrenz zwischen den Interessen der verschiedenen Gruppen sowie sich überschneidende Anforderungen (vgl. Pollock et al., 2017, S. 35–36). In geringerem Maße wurde auch der mangelnde Respekt seitens der Lehrkräfteverbände, der Medien und der Schulbehörden als belastend genannt (vgl. Pollock et al., 2017, S. 27). In der Sekundarstufe waren die befragten stellvertretenden Schulleitungen besonders von einer hohen emotionalen Belastung betroffen, vor allem bei psychischen Gesundheitsproblemen oder Verhaltensauffälligkeiten der Schüler:innen. Eine erhöhte Belastung und Erschöpfung erlebten sie auch, wenn Lehrkräfte Widerstand leisteten, übermäßige Unterstützung benötigten oder unter eigenen psychischen Beschwerden litten (vgl. Pollock et al., 2017, S. 32). Mehr als 40 % der Befragten stufen das Gleichgewicht zwischen Arbeit und Privatleben als gering oder nicht vorhanden ein (vgl. Pollock et al., 2017, S. 37).

In einer Studie aus der Schweiz (Trachsler et al., 2008) wurde festgestellt, dass Gesamtleitungen (bzw. Schulleitungen) im Vergleich zu Stufenleitungen einen höheren Arbeitsaufwand hatten. Dies resultierte aus zusätzlichen Überstunden sowie einer intensiveren Zeitinvestition in die Entwicklung und Sicherung der Qualität, in Sitzungen und in die persönliche Weiterbildung. Im Gegensatz dazu konzentrierten sich Stufenleitungen stärker auf Personalführung, Organisation und Administration (vgl. Trachsler et al., 2008, S. 72). Allerdings berichteten Stufenleitungen häufiger von einem Mangel an erforderlichen Informationen, um ihre Aufgaben effektiv auszuführen, von einer höheren anhaltenden Arbeitsbelastung sowie von we-

niger Belohnungen und Anerkennung im Vergleich zu Gesamtleitungen. Diese Unterschiede könnten darauf zurückzuführen sein, dass Stufenleitungen häufiger mit Konflikten zwischen den Zielen der Schule und den Bedürfnissen der Lehrpersonen konfrontiert sind, was zu stärkeren Rollenkonflikten führt (vgl. Trachsler et al., 2008, S. 77–79).

Celik (2013) stellte in seiner Studie bei stellvertretenden Schulleitungen fest, dass Rollenambiguität und Rollenkonflikt sich negativ auf ihre Arbeitsleistung auswirkten. Dabei fungierte emotionale Erschöpfung als moderierende Variable. Daher ist es wichtig, die Aufgaben, Befugnisse und Verantwortlichkeiten der stellvertretenden Schulleitungen genauer zu definieren (vgl. Celik, 2013, S. 206–208).

Unterschiedliche Erwartungshaltungen können zu Spannungen führen, wenn Lehrkräfte von der mittleren Leitung lediglich eine vermittelnde, administrative und unterstützende Funktion erwarten und keine aktive Führungsrolle anerkennen. In Bildungseinrichtungen können Führungskräfte auf mittlerer Ebene positive Veränderungen bewirken, wenn sie auf Kooperation und Vertrauen der Lehrkräfte setzen, anstatt auf Kontrolle (vgl. Abrahamsen, 2018, S. 340).

Eine Untersuchung im akademischen Umfeld bietet Einblicke in die Loyalität und Identifikation des mittleren Managements in Arbeitsumgebungen, in denen die Autonomie der Organisationsmitglieder ein charakteristisches Merkmal darstellt (vgl. Gjerde & Alvesson, 2020, S. 125), wie im Fall der Musikschule. In dieser Studie identifizierten sich die mittleren Führungskräfte häufig mit einer von drei Hauptrollen, wobei die dritte Rolle überwog: (1) Leistungsorientiert und übergeordnet, angetrieben durch die Verbesserung der Ergebnisse und unter Betonung des Drucks von oben nach unten; (2) machtlos, ohne klare Identifikation und ohne Einfluss nach oben oder unten; (3) als Schirmfunktion, mit einer Identifikation mit den Aufgaben ihrer untergeordneten Mitarbeiter:innen und dem Ziel, diese vor unnötigem Druck zu schützen (vgl. Gjerde & Alvesson, 2020, S. 140–142). Die dritte Rolle kann dazu beitragen, Vertrauen zu schaffen, Konflikte zu vermeiden und die Einflussnahme des mittleren Managements zu stärken. Die Mitarbeitende bemerken, dass ihre direkten Vorgesetzten (mittlere Führungsebene) den Druck von oben nicht einfach weitergeben, sondern ihn sorgfältig filtern (vgl. Gjerde & Alvesson, 2020, S. 147).

2.4.6 Unterrepräsentation von Frauen in Schulleitungspositionen

Während der Lehrberuf überwiegend von Frauen ausgeübt wird, besonders in der Grundschule (vgl. Roisch, 2003, S. 49), sind Schulleitungspositionen im Durchschnitt größtenteils von Männern besetzt. Im Jahr 2008 lag der Anteil der Schulleiterinnen in den alten Bundesländern bei 41 % und in den neuen Bundesländern bei 66 %. Nimmt man die Grundschulen aus der Statistik heraus, sinken die Zahlen auf jeweils 29 % und 45 %. Der Unterschied in den Statistiken zwischen den Bundesländern deutet auf politische und soziale Gründe für diese Berufswahl hin, und nicht auf das oft zitierte mangelnde Interesse von Frauen an einer Führungsposition (vgl. von Lutzau, 2008, S. 347). Nach Schularten sind die Unterschiede in Bezug auf die Geschlechterverteilung deutlich ausgeprägt. Im Jahr 2020 waren an Grundschulen in Deutschland 89 % der Lehrkräfte weiblich, während 72 % der Schulleitungen von Frauen besetzt waren. An weiterführenden Schulen betrug der Anteil weiblicher Lehrkräfte 65 %, während lediglich 37 % der Schulleitungspositionen von Frauen bekleidet wurden (vgl. Cramer et al., 2020, S. 1).

Kraul und Hoff (2005) stellten in ihrer Studie fest, dass Lehrkräfte und Schulleitungspersonen unabhängig vom Geschlecht ähnliche pädagogische Ziele und Vorstellungen hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler:innen hatten (vgl. Kraul & Hoff, 2005, S. 707). Dennoch waren die Selbst- und Fremdeinschätzungen²⁰ der Lehrkräfte von geschlechtsspezifischen Zuschreibungen geprägt, obwohl die institutionellen Strukturen der Schule Frauenkarrieren begünstigten. Die männlichen Lehrkräfte sahen Teilzeitarbeit insbesondere bei verheirateten Lehrerinnen als Mittel, um berufliche Selbstverwirklichung und familiäre Anforderungen zu vereinbaren und um sich vom Schulalltag zu entlasten. Unter den Befragten war das Vorurteil verbreitet, dass der Beruf der Schulleitung für Frauen aufgrund der doppelten oder dreifachen Belastung wenig erstrebenswert sei (vgl. Kraul & Hoff, 2005, S. 708). Auch von Lutzau (2008) identifizierte einige Glaubenssätze unter Schulleiterinnen ohne Kinder, darunter die Überzeugung, dass die Ausübung des Schulleiteramtes kaum mit der Erziehung eigener Kinder vereinbar sei. Schulleiterinnen mit eigenen Kindern berichteten jedoch von einer Bereicherung für ihre Arbeit durch ihre Erfahrungen als Mutter, welche sich ebenfalls positiv auf die Schule und ihre Entwicklung auswirkten. Darüber hinaus stellte die Autorin

20 Insgesamt 50 Interviews mit Lehrkräften und Schulleitungen beider Geschlechter und Generationen (vgl. Kraul & Hoff, 2005, S. 698).

fest, dass Aufstiegswünsche insbesondere in der Kindheit und Jugend durch Erziehung und Erfahrungen geprägt wurden und nicht erst während der Tätigkeit als Lehrerin. Ein erhöhtes Vorhandensein solcher Merkmale erleichtert den Lehrerinnen den Weg in die Schulleitung (vgl. von Lutzau, 2008, S. 350). Bobeth-Neumann (2013) identifizierte im Rahmen von Interviews mit 54 Grundschullehrkräften geschlechtsspezifische Stereotypen. Unabhängig von Qualifizierungsmaßnahmen wurden Frauen als „verbissen“ und Männer als „zielorientiert“ wahrgenommen, was das tatsächliche Aufstiegshandeln der Frauen hemmte und das der Männer stimulierte (vgl. Bobeth-Neumann, 2013, S. 157).

Das Phänomen des hohen Anteils von Teilzeitbeschäftigung bei Frauen ist nicht nur in Schulen zu beobachten. Die Zahlen bleiben in Deutschland seit Jahren stabil, während Teilzeitarbeit bei Männern leicht zunimmt. Beinahe jede zweite Frau (46 %) arbeitet in Teilzeit, verglichen mit lediglich jedem neunten Mann (11 %). Insbesondere die Elternschaft wirkt sich erheblich auf das Arbeitspensum von Frauen aus. In Haushalten mit erwerbstätigen Mann-Frau-Paaren²¹ mit Kindern arbeiten 95 % der Männer in Vollzeit, während lediglich 28 % der Frauen in Vollzeit beschäftigt sind (vgl. Hobler et al., 2020, S. 25). Auf diese Weise bleiben strukturelle Geschlechterdifferenzen im Einkommen, in der Rente sowie bei familiären Verantwortlichkeiten, Kinderbetreuung und der Pflege von Angehörigen für Frauen weiterhin bestehen (vgl. Hobler et al., 2020, S. 31). Die Verkürzung der Arbeitszeit aus Gründen der Vereinbarkeit führt zu einem Anstieg unbezahlter Tätigkeiten, einschließlich einer Zunahme kognitiver Arbeit²². Eine kürzere Arbeitszeit führt demnach nicht zwangsläufig zu einer höheren mentalen Entlastung (vgl. Lott & Bünger, 2023, S. 10).

Im Rahmen eines europäischen Vergleichs wurde festgestellt, dass der soziopolitische Kontext einen Einfluss darauf hat, inwieweit weibliche Führungskräfte in Teilzeit arbeiten. Dabei war die Wahrscheinlichkeit geringer, wenn der Frauenanteil in den Vorstandsetagen der untersuchten Länder höher war (vgl. Hipp & Stuth, 2013, S. 117).

21 Diese Diskrepanz bezieht sich auf heterosexuelle Paare. Eine Studie aus Deutschland ergab, dass gleichgeschlechtliche Paare die Verantwortlichkeiten in den Bereichen Erwerbsarbeit, Hausarbeit und Kinderbetreuung im Vergleich zu heterosexuellen Paaren signifikant gleichberechtigter aufteilen (vgl. Buschner, 2014, S. 247).

22 Frauen mit Kindern im Haushalt und einer Teilzeitbeschäftigung geben mit erhöhter Wahrscheinlichkeit (74 %) an, den Großteil der kognitiven Arbeit (*Mental Load*) zu leisten, verglichen mit Frauen in Teilzeit ohne Kinder (56 %). Die kognitive Arbeit beinhaltet das Planen, Organisieren und Nachdenken über die notwendigen täglichen Aufgaben im Haushalt (vgl. Lott & Bünger, 2023, S. 10).

Die Vereinbarkeit von Beruf und Familie für Eltern in Deutschland wird durch das Defizit von etwa 430.000 Kita-Plätzen erschwert (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2023, o. S.).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die zunehmende Komplexität des Anforderungsprofils, die Notwendigkeit der Professionalisierung und auch allgemein die Leitungsaufgaben Führung, Management und Steuerung sich ähneln sowohl bei der Schulleitung als auch bei der Musikschulleitung. Die für diesen Beruf erforderlichen Kompetenzen und der Einfluss des Führungsstils in einem pädagogischen Kontext lassen sich auch auf Musikschulen übertragen und dienen dem Verständnis des Profils der Musikschulleitung, einem der Ziele der vorliegenden Studie. Zu den negativen Aspekten des Schulleitungsberufs zählen zwischenmenschliche Konflikte, insbesondere mit Erziehungsberechtigten und Lehrkräften, Rollenkonflikte, fehlende Zeit für pädagogische Aufgaben, eine hohe Arbeitsmenge mit Überstunden verbunden, sowie ein hohes Maß an emotionaler Erschöpfung. Zu den positiven Aspekten zählen eine hohe Selbstwirksamkeit und mehr Handlungsspielraum, Kontrolle und Flexibilität in Bezug auf ihren Arbeitsplatz und ihre Aufgaben. Die Positionen der stellvertretenden und mittleren Schulleitungen sind durch ein höheres Maß an Interessenkonflikten und Rollenkonflikten sowie durch viele Aufgaben und wenig Zeit für deren effektive Umsetzung gekennzeichnet. Bezüglich der Geschlechterforschung im Bereich der Schulleitung zeigen verschiedene Studien, dass Stereotypen und Vorurteile gegenüber Frauen in Führungspositionen nach wie vor vorherrschen. Strukturelle, kulturelle und soziopolitische Unterschiede beeinflussen den höheren Anteil von Teilzeitbeschäftigten unter den berufstätigen Frauen.

2.5 Gesundheitsmanagement an Schulen

Ein salutogenetischer Ansatz für Schulen und ihre Leitungen ist sowohl aus Sicht der Schulleitung in der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften als auch aus der Perspektive der Schulaufsicht und externen Evaluation erforderlich (vgl. Dadaczynski et al., 2020, S. 233). Das Programm „Gute gesunde Schule“, das in eigenen Schulen in der Schweiz und Deutschland durchgeführt wird, stellt ein beispielhaftes Modell für diese Zielsetzung dar. Die teilnehmenden Schulen werden bei der Entwicklung unterstützt, Maßnahmen zur Förderung der Gesundheit in den Bereichen Unterricht, Erziehung, Lehren und Lernen, Führung und Management, Schulkultur und Schulklima zu ergreifen (vgl. Bildung und Gesundheit-NRW, 2022, S. 3). Zu den Zielen gehören die Stärkung von Gesundheitseinstellungen, -bewusstsein

und -verhalten (persönliche und soziale Fähigkeiten). Schließlich soll die Integration von Gesundheitsförderung und Prävention in Bildung und Wissenschaft verbessert werden (vgl. BuG-NRW, 2022, S. 5–6). Die Einführung neuer Qualitätsentwicklungsanforderungen wird von bereits überforderten Lehrpersonen häufig als zusätzliche Belastung empfunden (vgl. Brägger & Bucher, 2008, S. 319). Dennoch gelten Gesundheit und Wohlbefinden als Voraussetzung für eine positive schulische Zusammenarbeit sowie für erfolgreiche Lehr- und Lernprozesse (vgl. Brägger & Bucher, 2008, S. 329). Im Programm „Gute gesunde Schule“ kommt der Schulleitung eine besondere Verantwortung für die Koordinierung von Organisation, Pädagogik und Personalentwicklung zu. Die Lehrkräfte arbeiten mit hoher Eigenverantwortung und sind gleichzeitig Teil eines unterstützenden Teams, das ihre Bemühungen anerkennt. Die Schulleitung soll ihre eigene Arbeit kritisch reflektieren, Bereitschaft zum lebenslangen Lernen zeigen und auf das Gleichgewicht zwischen Beruf und Privatleben der Mitarbeiter:innen sowie ihres eigenen achten (vgl. Brägger & Bucher, 2008, S. 355).

Obwohl allgemein anerkannt ist, dass die psychische Gesundheit als integraler Bestandteil der allgemeinen Gesundheit auch im schulischen Kontext berücksichtigt werden muss, existieren bislang keine offiziellen Formate, die den arbeitspsychologischen Ansatz auf Schulen übertragen und Prozesse einbeziehen, die alle Beteiligten, Lehrkräfte ebenso wie Schulleitungen, betreffen. Es gibt auch keine offiziellen und öffentlichen Daten zur obligatorischen Risikobewertung in Schulen.

2.6 Musikschulsystem

Aufgrund der Unterschiede in Bezug auf Organisation, Finanzierung, Arbeitsmethoden, Anforderungen an Lehrkräfte, Vorschriften und Zielsetzungen, die bereits bei öffentlichen Musikschulen stark variieren, wurde der Fokus dieser Studie auf die öffentlichen Musikschulen des Verbands deutscher Musikschulen beschränkt.

2.6.1 Entwicklung der Rahmenbedingungen von Musikschulen

Die dynamischen Prozesse des sozialen Wandels in der Gesellschaft, wie die Intensivierung von Arbeit, Veränderungen im Freizeitverhalten, die Verschiebung der Altersstruktur, die soziale und kulturelle Diversifizierung sowie der rasante digitale Wandel, haben deutliche

Auswirkungen auf die Institution der Musikschule (vgl. Föderation musikpädagogische Verbände Deutschlands, 2021, S. 2).

Insbesondere seit den 1990er Jahren stehen Musikschulen unter anderen Rahmenbedingungen und einem stetig wachsenden Existenzdruck. Die verschiedenen beteiligten Akteure der Musikschule, wie die Leitung, Lehrkräfte, Eltern, Schüler:innen, Träger und die Politik, haben unterschiedliche und mitunter gegensätzliche Erwartungen an die Aufgaben und Funktionen der Musikschule (vgl. Knubben & Schneidewind, 2007, S. 9). Die Finanzprobleme im Kultursektor sowohl von Theater und Orchestern als auch von Musikschulen sind struktureller Natur und stehen in Verbindung mit den Haushaltssanierungsmaßnahmen der deutschen Wirtschaftspolitik aufgrund der Staatsverschuldung (vgl. Knubben, 2007, S. 19)²³.

Im Kultursektor werden politische Entscheidungen anhand verschiedener Kriterien getroffen, u. a. die angestrebte Wirkung (definierte Ziele und Zielgruppen), das Demokratieprinzip (Zugänglichkeit für alle) und das Prinzip der Gemeinnützigkeit. Die Reduzierung öffentlicher Zuschüsse hat jedoch zur Folge, dass Gebühren erhöht werden müssen. Dies erschwert den Zugang zur Musikschule für sozial benachteiligte Familien und verstärkt den oft gehörten Vorwurf der Exklusivität. Folglich geraten Musikschulen unter einen Legitimationsdruck, was wiederum eine Rechtfertigung der Finanzierung mit öffentlichen Geldern erforderlich macht. Zusätzlich konkurriert die musikalische Bildung mit einer Überfülle an kulturellen Angeboten sowie mit anderen potenziell positiven Aktivitäten für die persönliche Entwicklung, wie Sport oder Sprachen lernen (vgl. Knubben, 2007, S. 21). Die Konsequenz davon ist eine hohe Anforderung an Effektivität und Effizienz. In diesem Kontext obliegt der Musikschulleitung auch, die Aufgabe des Politikmarketings wahrzunehmen, indem sie die Auswirkungen der musikpädagogischen Tätigkeit auf die Gesellschaft erläutert und den Weg zur Erreichung dieser Wirkung aufzeigt (vgl. Knubben, 2007, S. 24). Die Auswahl der Ziele sowie deren Steuerung sind Merkmale, die den Charakter und die Identität einer Musikschule prägen (vgl. Schäfer-Lösch, 2016, S. 105).

In den 1980er Jahren wurde von den Musikschulen auf Empfehlung des Verbandes kommunaler Arbeitgeber versucht, die Zahl der fest angestellten Lehrkräfte zu erhöhen. Die Wiedervereinigung in Deutschland führte sowohl zu einer Zunahme der Anzahl der Musikschulen

23 Zur weiteren Vertiefung in die Thematik wird auf die Arbeit von Schäfer-Lösch (2016) verwiesen.

im Verband als auch zu einer strikten Sparpolitik der Länder, in den alten Bundesländern aufgrund von Solidaritätsmaßnahmen (z. B. Ausgleichszahlungen) und in den neuen Bundesländern aufgrund der Anpassung an das dezentrale föderalistische System. Die ersten kurzfristigen Maßnahmen waren Ausgabenstopps, Gebührenerhöhungen, Aufnahmebeschränkungen, sowie Auswärtigen- und Erwachsenenzuschläge. Langfristige Maßnahmen umfassten die Beschäftigung von freien Mitarbeiter:innen, verstärkten Gruppenunterricht, Budgetierung sowie die Option der Privatisierung, der Fortführung als Verein oder der Umwandlung in eine GmbH. Öffentliche Musikschulen stehen nicht nur im Wettbewerb mit privatem Unterricht und privaten Schulen, sondern auch mit anderen Freizeit-, Kultur-, Sport- und Bildungsangeboten (vgl. Eberhardt, 2007, S. 79–80).

Ferner stellt der demografische Wandel die Musikschulen vor neue Herausforderungen. Durch eine steigende Lebenserwartung und eine sinkende Geburtenrate altert die Gesellschaft. Dieses Phänomen wird sich nicht nur auf die Zahl der potenziellen Musikschüler:innen, sondern auch auf das Lehrpersonal auswirken. Generell ziehen jüngere Menschen und zugewanderte Bevölkerung bevorzugt in die städtischen Regionen. Dies lässt sich u. a. auf das größere Angebot an Arbeitsplätzen sowie sozialen Möglichkeiten zurückführen. Schulen in städtischen Gebieten werden aus diesem Grund voraussichtlich eine größere Vielfalt an kulturellen Unterschieden und Interessen berücksichtigen müssen. Auf der anderen Seite werden Schulen in ländlichen Regionen mit einem stärkeren Verlust von Schüler:innen und Schwierigkeiten bei der Rekrutierung von Lehrkräften zu kämpfen haben (vgl. Schäfer-Lösch, 2016, S. 87).

2.6.2 Kooperationen, Gruppenunterricht, Reichweite und Teilnahme

Das Modell Ganztagschule hat weitere Veränderungen auf die Musikschularbeit hervorgerufen. Der VdM erkennt in der Tendenz zur Ganztagschule eine Chance, die Musikschule durch Kooperationen mit allgemeinbildenden Schulen zu stärken (vgl. Schmidt & Gerland, 2007, S. 140). Obwohl Ganztagschulen insbesondere das Angebot an Musik-, Kunst-, Sport- und Freizeitaktivitäten erweitert haben, ist die Nutzung außerschulischer Freizeit- und Bildungsangebote weniger stark beeinträchtigt, als häufig angenommen wird (vgl. Züchner & Arnoldt, 2011, S. 288). Das Ganztagsförderungsgesetz²⁴ umfasst die schrittweise Imple-

24 Das Ganztagsförderungsgesetz (GaFöG) kann im Bundesgesetzblatt online nachgelesen werden unter: <https://www.bgbl.de> [08.04.2024].

mentierung eines bundesweiten Ganztagsanspruchs ab dem Schuljahr 2026/27 für Kinder ab der 1. Klasse. Die politischen Zielsetzungen, die mit der Implementierung von Ganztagschulen verknüpft sind, umfassen die Vereinbarkeit von Beruf und Familie, die individuelle Förderung der Schüler:innen zur Verbesserung ihrer Leistungen und Kompetenzen, die Erweiterung des schulischen Lernangebots zur Stärkung des sozialen Lernens und der Persönlichkeitsentwicklung sowie die Verringerung von Bildungsungleichheiten in der Kompetenzentwicklung (vgl. Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen, 2019, S. 10).

Kritische Stimmen betrachten die Einführung von Ganztagschulen als einen weiteren Schritt zur kontinuierlichen Verkürzung der Freizeit von Kindern und Jugendlichen. Zusätzlich verleihen Kooperationen den Musikschulen erneut einen elitären Status, indem man die Schulkooperationen mit dem individuelleren (und kostenintensiveren) Unterricht an der Musikschule gegenüberstellt (vgl. Ardila-Mantilla, 2016, S. 31). Über einen längeren Zeitraum hinweg waren die Musikschulen dazu gezwungen, ihre eigenständigen Gebäude mit angemessener Ausstattung zu rechtfertigen. Ende der 1990er Jahre wurden die Lehrkräfte jedoch erneut dazu verpflichtet, in externe Gebäude zurückzukehren, was auch Auswirkungen auf ihre berufliche Identität und Motivation hatte. Die Erwartungen bezüglich einer qualitativen Breitenbildung, die durch Kooperationen erzielt werden soll, sind häufig unrealistisch und äußerst schwierig zu erreichen, ohne eine tatsächliche Mitwirkung und Zusammenarbeit aller Beteiligten (vgl. Ardila-Mantilla, 2016, S. 31–33).

Die Kooperationen haben ein lang verdrängtes Problem der Musikschararbeit an die Oberfläche gefördert: die Frage der Berufsanforderungen. Definiert sich die moderne, Offene Musikschule als eine Kultur-/Bildungseinrichtung mit einer potenziell unendlichen Breite an Zielgruppen, Aufgaben und Strategien, dann wirft das die Frage auf, ob und zu welchen Kosten die vor Ort dafür Verantwortlichen – die Musikschullehrer – einen solchen Anspruch erfüllen (können) [...]. Und wenn die Aufgaben der Musikschararbeit immer breiter und differenzierter werden, wenn für die Bewältigung dieser Aufgaben immer mehr 'Talente' notwendig sind, läuft das System nicht permanent Gefahr, seine eigenen Versprechen nicht halten zu können oder schlicht und einfach auszubrennen? (Ardila-Mantilla, 2016, S. 32).

Gruppenunterricht. Obwohl der Instrumental-Gruppenunterricht seit vielen Jahren in Deutschland etabliert ist, existieren nur wenige Studien, die sich mit der Meinung von Schüler:innen, Eltern und Lehrkräften mit diesem Format befassen. Die umfangreichste Studie wurde von Grosse im Jahr 2006 durchgeführt. Unter anderem gaben die befragten Lehrkräf-

te²⁵ an, dass sie während ihres Studiums unzureichende oder gar keine Vorbereitung auf den Gruppenunterricht (Inhalt und Umsetzung) erhalten hatten. Die Schülerschaft zeigte sich überwiegend zufrieden mit dem Gruppenunterricht, insbesondere je positiver sie ihre Lehrperson empfanden. Es ist jedoch zu beachten, dass diese positiv eingestellten Schüler:innen möglicherweise nicht mit alternativen Unterrichtsmodellen vertraut waren und dass unzufriedene Schüler:innen sich vom Unterricht abmelden, wodurch ihre Meinungen nicht erfasst werden (vgl. Grosse, 2006, S. 59). Die Mehrheit der Eltern war mit dem Gruppenunterricht zufrieden und entschied sich aus Kostengründen (89,7 %), aufgrund bestehender Kontakte in der Gruppe (79,4 %), aus sozialen Aspekten (73,5 %) oder als eine gute Einstiegsoption (51,5 %) dafür (vgl. Grosse, 2006, S. 184, S. 189). Sowohl Eltern als auch Lehrkräfte waren sich einig, dass ein Kind bei nachgewiesener Begabung in den Einzelunterricht wechseln sollte (vgl. Grosse, 2006, S. 36). Der Gruppenunterricht kann jedoch nicht die Erwartungen aller Familien gleichermaßen erfüllen. Diejenigen, die von Anfang an Einzelunterricht bevorzugten, aber Gruppenunterricht erhielten, hatten in der Umfrage weiterhin eine negative Meinung zu diesem Format. Auch ihre Kinder waren damit unzufriedener (vgl. Grosse, 2006, S. 67). Trotz der überwiegend positiven Bewertung von Gruppenunterricht stellte dieses Format für die Musikschullehrkräfte einen Widerspruch zu ihrem Arbeitsideal sowie zu ihren eigenen Erfahrungen beim Erlernen ihres Musikinstruments dar (vgl. Grosse, 2006, S. 130). Als ideale Anzahl von Schüler:innen pro Unterrichtseinheit gaben 37 % der Befragten an, dass diese 1 bis 2 beträgt. Für den Gruppenunterricht wurde eine ideale Größe von durchschnittlich 2 bis 3 Schüler:innen bis maximal 4 oder 5 Schüler:innen genannt. Lehrkräfte mit umfangreicher Erfahrung im Gruppenunterricht gaben die höchsten Zahlen an (vgl. Grosse, 2006, S. 73). Daher betont Grosse die Wichtigkeit einer verbesserten Vorbereitung der Studierenden, um ihnen zu ermöglichen, ihre eigene Methodik anhand pädagogischer Werkzeuge und wissenschaftlichen Denkens entsprechend den Bedürfnissen der Schülerschaft zu entwickeln. Den Schüler:innen und ihren Familien sollte die Möglichkeit gegeben werden, die Unterrichtsform (Einzel- oder Gruppenunterricht) entsprechend ihren Zielen und Erwartungen frei zu wählen. Zusätzlich schlägt Grosse vor, dass die Musikschule den Eltern eine angemessene Aufklärung über die Unterschiede und realistischen Erwartungen an

25 Studie im Land Niedersachsen. Zu diesem Zeitpunkt (2006) wurde dort mehr als 25 % des Musikschulunterrichts (ohne Kooperationen) in Gruppen von mindestens drei Schüler:innen erteilt. Musikschullehrer:innen ($n = 68$), Schüler:innen ($n = 367$, in 114 Gruppen unterrichtet) und Eltern ($n = 318$) wurden nach ihrer Meinung zum Gruppenunterricht befragt.

die Formate bietet, sodass die Ansprüche, Anforderungen und Methoden besser aufeinander abgestimmt werden (vgl. Grosse, 2006, S. 130–131). Zukünftige Forschungen sollten die unterschiedlichen Rahmenbedingungen in Betracht ziehen, z. B. Instrumentalgruppen oder das Klassenmusizieren als Teil des regulären Schulunterrichts (vgl. Grosse, 2006, S. 101). Darüber hinaus haben viele Lehrkräfte seit der Durchführung dieser Studie umfangreiche Erfahrungen im Kontext des Gruppenunterrichts gesammelt, was möglicherweise zu neuen Erkenntnissen führen könnte.

Teilhabe. Die Kooperationen im Gruppenunterricht mit Schulen verfolgen nicht allein das Ziel der organisatorischen Praktikabilität, sondern sind auch eine Reaktion auf die sich verändernden Rahmenbedingungen. Die Einflüsse der Globalisierung und Digitalisierung eröffnen eine Vielzahl von Möglichkeiten und erfordern entsprechende Entscheidungen. Im Kontext der eigenen Identitätsfindung spielt die Kultur eine bedeutende Rolle, die jedoch nur durch aktive Teilhabe erlebt werden kann²⁶. Daher ist es von großer Relevanz für Musikschulen zu hinterfragen, wie sie potenzielle Bildungsbarrieren überwinden können, um allen Bevölkerungsschichten den Zugang zu ermöglichen (vgl. Schäfer-Lösch, 2016, S. 66). Der VdM hat die Stärkung der Inklusionspolitik als ein wichtiges Ziel formuliert, das u. a. durch Kooperationsarbeit erreicht werden soll (vgl. VdM, 2014, S. 2). Die strukturellen Veränderungen, die dies ermöglichen sollen, sind jedoch noch nicht vollständig umgesetzt worden. Dies liegt sowohl am hohen Zeitaufwand als auch am Mangel an Instrumenten zur Umsetzung oder an einem gewissen Widerstand gegen solche Veränderungen, der innerhalb von Musikschulen besteht (vgl. Schäfer-Lösch, 2016, S. 63).

Schulmusik. Einige Probleme, die das Fach Musik im Schulsystem betreffen, wirken sich ebenfalls auf die Grundlagen der Arbeit in Musikschulen aus. Im Allgemeinen wird dem Musikunterricht im Bildungswesen wenig Bedeutung beigemessen, und es fehlt an institutioneller und gesellschaftlicher Unterstützung (vgl. Madsen & Hancock, 2002, S. 15). In Deutschland herrscht ein Mangel an qualifizierten Musiklehrkräften. Prognosen für das Jahr 2028 deuten darauf hin, dass sich die Situation des Musikunterrichts an Grundschulen verschlechtern wird und die Anzahl fehlender Musiklehrkräfte auf etwa 41.415 ansteigen wird (vgl. Lehmann-Wermser et al., 2020, S. 109). In den elf Bundesländern, die Angaben zum

26 Die Ratifizierung der UNESCO-Konvention von 2005 durch Deutschland umfasst die Vorgaben zum Schutz und zur Förderung des kulturellen Erbes, der Identität, Vielfalt und Teilhabe (vgl. UNESCO, 2005, S. 1–2).

Musikunterricht gemacht haben, variiert die durchschnittliche Wochenstundenzahl für das Fach zwischen 4,4 und 7,7. Diese Vielfalt ist ein Zeichen dafür, dass es zwischen den Bundesländern keine Einigkeit über die für die Erreichung der grundlegenden Ziele der kulturell-ästhetischen Bildung in der Grundschule notwendige Unterrichtszeit gibt (vgl. Lehmann-Wermser et al., 2020, S. 100). Nach Knubben (2007) besteht ein Zielkonflikt zwischen dem Wunsch nach zusätzlicher kultureller Bildung und dem Wunsch nach einer soliden Grundqualifikation in der allgemeinen Bildung. Die Konsequenz davon ist der „Abbau oder die Zusammenlegung ästhetischer Fächer und die gezielte Stärkung der Basisfächer Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen und Naturwissenschaften“ (vgl. Knubben, 2007, S. 25). Dies könnte die andere Tendenz erklären, die Existenz des musikalischen Lernens mit den Ergebnissen der neuropsychologischen Forschung über die positiven Auswirkungen von Musik zu rechtfertigen, wobei Kreativität und der rein ästhetische Genuss außer Acht gelassen werden (vgl. Krüger & Höppner, 2007, S. 36). Schäfer-Lösch (2016) bringt die technologische Revolution und die bereits erwähnte überwiegend naturwissenschaftliche Ausrichtung der heutigen politischen Entscheidungsträger in Verbindung mit der drohenden „kulturell-emotionalen Verarmung der Gesellschaft“ (Schäfer-Lösch, 2016, S. 71). Sowohl Musikschulen als auch Musikhochschulen müssen diese Mängel ausgleichen und eine Vorreiterrolle in der Musikerziehung übernehmen (vgl. Schäfer-Lösch, 2016, S. 67).

In den Leitlinien für die moderne Musikschularbeit (Deutscher Städtetag et al., 2010) wird darauf hingewiesen, dass Kooperationen nicht den regulären Musikunterricht an Schulen ersetzen dürfen. Dennoch besteht unter Musikschullehrkräften in den letzten Jahren oft der Eindruck, dass sie als Ersatz für Musiklehrkräfte an allgemeinen Schulen eingesetzt werden (vgl. Simon, 2017, S. 11). Diese in den 1990er Jahren eingeleiteten Veränderungen und Tendenzen bedrohen die erreichten Qualitäts- und Professionalisierungsgewinne in der Musikschularbeit (vgl. Ardila-Mantilla, 2016, S. 16).

Wandel in der Schülerschaft. Ebenso ist ein Wandel in der Schülerschaft zu beobachten, der durch gesellschaftliche und strukturelle Faktoren beeinflusst wird. Im Gegensatz zu den meisten anderen europäischen Ländern existiert in Deutschland ein Übergangssystem zwischen der Grundschule und der weiterführenden Schule²⁷, das bereits in jungen Jahren auf

27 Siehe z. B.: <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/infografik-schuluebergang-auf-welche-schule-nach-der-grundschule/> [23.04.2023].

gute Noten abzielt und eine Wettbewerbsmentalität fördert. Die Eltern streben danach, ihren Kindern sämtliche Möglichkeiten zu bieten und messen einem Abschluss mit Abitur einen hohen Stellenwert bei, der einen bedeutenden Teil der schulischen Bildung ihrer Kinder darstellt. Zudem besteht in Deutschland eine enge Verbindung zwischen dem sozioökonomischen Status der Familien und dem schulischen Erfolg der Kinder (vgl. Carle, 2018, S. 16). Migrations- und Armutsbedingungen²⁸ verursachen unabhängig voneinander Benachteiligungen, können jedoch auch Multiplikatoreffekte aufweisen, wenn sie gemeinsam auftreten. Dies erschwert die Entwicklung von Maßnahmen zur Bekämpfung der Armut. Es hat sich gezeigt, dass die strukturellen Rahmenbedingungen der Migrations- und Armutsbedingungen die Einstellungen und Werte benachteiligter Menschen beeinflussen und nicht umgekehrt. Dieser Aspekt sollte in zukünftigen Studien über Chancengleichheit integriert werden (vgl. Zölch & Böhnke, 2020, S. 387).

Die Verschiebung des Wertefokus in der Gesellschaft von mehr sozialer Kooperation und Leistungsorientierung hin zum verstärkten Individualismus und Erfolgsdenken wird durch die finanzielle Globalisierung begünstigt. Das Leistungsgesellschaftsmodell führt zu einer verzerrten Wahrnehmung der Ursachen von Ungleichheiten und überfordert das Schulsystem, indem es ihm die Verantwortung für die Beseitigung struktureller und politischer Ungerechtigkeiten überträgt. Dieses Modell kommt jedoch eher den oberen Schichten der Gesellschaft zugute (vgl. Behrend, 2020, S. 37–38). Im Bestreben, das Bildungssystem zu optimieren, wird der Leistung (in Form von Zensuren) Vorrang vor dem Inhalt verliehen. Aufgrund des Trends zur niedrigen Geburtenrate und des Fachkräftemangels ist eine Aufwertung der Ausbildungsberufe und freien Berufe zu erwarten. Diese Entwicklung dürfte zur Verringerung der Sorge der Eltern um die Arbeitsmarktchancen ihrer Kinder beitragen. Dennoch nimmt diese Angst zu, da die Familien ihren Kindern durch breitere Karrieremöglichkeiten einen bestimmten Status sichern wollen (vgl. Behrend, 2020, S. 32–33). Als Folge können Kinder unter Druck gesetzt werden. Im Jahr 2015 berichteten 18 % der Kinder und 19 % der Jugendlichen von hohem Stress, während der Rest moderate bis niedrige Stresssymptome

28 Als armutsgefährdet gelten Kinder und Jugendliche, wenn das Einkommen in ihren Haushalt unter 60 % des medianen Äquivalenzeinkommens aller Haushalte liegt (vgl. Funcke & Menne, 2023, S. 2). Im Jahr 2023 waren von den 84,4 Millionen Bevölkerung in Deutschland 13,9 Millionen Migrant:innen und 21,2 Millionen Menschen mit Einwanderungsgeschichte (vgl. Statistisches Bundesamt, 2024b, o. S.). Armutsgefährdet waren 11,1 % der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund, 17 % der Deutschen mit eigenen Migrationserfahrung und 30,1 % der ausländischer Bevölkerung (vgl. Statistisches Bundesamt, 2024a, o. S.).

zeigte. Der wichtigste Prädiktor für den Stress bei Kindern ist die Leistungs-, Wettbewerbs- und Erfolgsorientierung der Eltern. Weitere Einflussfaktoren sind ein niedriger sozioökonomischer Status, Überforderung, finanzielle Probleme und andere Konflikte innerhalb der Familie sowie der eigene Stress der Eltern in Bezug auf die Schule (vgl. Ziegler, 2015, S. 4). Gestresste Kinder klagen häufig über mangelnde Freizeit, geringe Autonomie (keine Rücksprache bei Entscheidungen, was zu unerwünschten Terminen oder Aktivitäten führt) oder Parentifizierung (Übernahme von Haushaltsaufgaben oder der Elternrolle, insbesondere bei Kindern aus benachteiligten Verhältnissen). Ein Drittel der Eltern gestresster Kinder gibt an, dass die Förderung ihrer Kinder eine große finanzielle Belastung darstellt, und für zwei Drittel bedeutet sie eine große zeitliche Belastung (vgl. Ziegler, 2015, S. 3–4).

Ein weiterer Trend, der sich auf Kinder und Jugendliche auswirkt, ist die rapide Digitalisierung des Alltags²⁹. Sowohl Jungen als auch Mädchen verbringen ähnlich viel Zeit im Internet. Allerdings steigt die Nutzungszeit mit zunehmendem Alter deutlich an. Bei 54 % der Jugendlichen nimmt die Nutzungsdauer am Wochenende zu, während sie bei 18 % abnimmt (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2022, S. 26). Ein Hauptrisiko der Internetnutzung liegt darin, dass sämtliche Informationen und Unterhaltungsangebote (u. a. Serien, Filme, Spiele) sehr leicht und schnell zugänglich sind und ihre Nutzung nur durch Selbstkontrolle reguliert werden kann. Daher ist es von großer Bedeutung, Kinder und Jugendliche einen gesunden Umgang mit Medien und dem Internet beizubringen (vgl. Mueller & Scherer, 2022, S. 347).

Obwohl die Nutzung von Social Media sich als nützlich erwiesen hat, haben zahlreiche Studien darauf hingewiesen, dass ein übermäßiger und unsachgemäßer Gebrauch ein Risikofaktor für die psychische und physische Gesundheit sein kann. Diese Risiken umfassen Depressionen, Angstzustände, Suchterkrankungen, Probleme im Zusammenhang mit dem Körperbild und dem Selbstwertgefühl sowie körperliche Beschwerden aufgrund eines sitzenden Lebensstils, wie bspw. Fettleibigkeit und ungünstige Körperhaltungen (vgl. Übersichtsarbeit von Bozzola et al., 2022, S. 29). Des Weiteren wurde in vielen Studien postuliert, dass eine

29 Im Zuge der Corona-Pandemie hat sich die Online-Nutzungszeit bei Jugendlichen erhöht. Im Jahr 2019 verbrachten sie durchschnittlich 205 Minuten pro Tag in ihrer Freizeit im Internet, während es im Jahr 2020 auf 258 Minuten anstieg. Im Jahr 2022 lag die durchschnittliche Nutzungszeit wieder bei etwa 204 Minuten, ähnlich wie vor der Pandemie. Stichprobe von $N = 1.200$ Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren, die telefonische Interviews (70 %) und Online-Fragebögen (30 %) beantwortet haben (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2022, S. 2).

häufige Nutzung sozialer Netzwerke mit einem erhöhten Risiko für Angstzustände und Depressionen einhergeht. Allerdings könnte die genaue Wirkung aufgrund der Querschnittsmethodik und der unzureichenden Kontrolle von Drittvariablen beeinträchtigt sein. Beispielsweise konnte in einer Langzeitstudie von Coyne et al. (2020)³⁰ kein kausaler Zusammenhang zwischen der aufgewendeten Zeit für soziale Netzwerke und der psychischen Gesundheit festgestellt werden. Sowohl eine erhöhte als auch eine reduzierte Nutzung wirkten sich nicht auf die Prävalenz von Depressionen und Angstzuständen aus (vgl. Coyne et al., 2020, S. 6).

Im Gegensatz dazu zeigte die Langzeitstudie von Riehm et al. (2019), dass die Nutzung sozialer Medien bei Jugendlichen³¹ mit einem erhöhten Risiko für interne Konflikte (Traurigkeit, Angstzustände, Schlafprobleme oder Ärger) in Kombination mit externen Konflikten (Aufmerksamkeitsprobleme, Ungeduld, Konflikte mit anderen Menschen) verbunden ist. Es wurde kein Zusammenhang zwischen der Nutzung sozialer Medien und ausschließlich externen Konflikten festgestellt. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Nutzung sozialer Medien mit internen Konflikten einhergeht und eine hohe Komorbidität mit externen Konflikten aufweist. Diese Verbindung blieb auch bestehen, wenn andere Variablen wie demografische Faktoren, der Konsum von Alkohol und Marihuana in der Vergangenheit sowie eine Vorgeschichte psychischer Probleme kontrolliert wurden. Es sind weitere Studien erforderlich, die eine umfassendere Kontrolle von Variablen ermöglichen, methodisch valide Instrumente anwenden und den schnellen Veränderungen und Trends in der Welt der sozialen Medien gerecht werden (vgl. Riehm et al., 2019, S. 1271–1272).

Stereotype über Generationen. Trotz der medialen Diskussion zeigt die wissenschaftliche Literatur jedoch, dass es kaum Unterschiede oder stabile Muster in den Einstellungen der Menschen je nach ihrem Geburtsdatum in Bezug auf Lebensziele, Sorgen oder gesellschaftliches und politisches Engagement gibt. Es muss eine Unterscheidung zwischen starken Ereignissen, die insbesondere eine Geburtskohorte betreffen können (wie Kriege), und periodischen Trends oder Entwicklungen, die die gesamte Gesellschaft, nicht nur diejenigen, die in bestimmten Jahren geboren wurden, betreffen. Einige der wenigen und schwachen Effekte, die identifiziert wurden, widersprechen sogar den Stereotypen über bestimmte Generationen

30 Stichprobe von $N = 500$ Jugendlichen aus den USA, die im Alter von 13 bis 20 Jahren jährlich Fragebögen ausgefüllt haben (vgl. Coyne et al., 2020, S. 3).

31 Stichprobe von $N = 6.595$ Jugendlichen aus den USA, die im Alter von 12 bis 17 Jahren jährlich Fragebögen ausgefüllt haben (vgl. Riehm et al., 2019, S. 1267).

(vgl. Schröder, 2018, S. 491). Unter anderem vernachlässigen einige Annahmen über die jüngere Bevölkerung und ihre Lebenseinstellungen, die auf ihrem Geburtsdatum basieren (wie z. B. „die Generation Z ist...“), die Bedeutung von kontextuellen Faktoren. Zum Beispiel zeigte eine Studie, dass junge Erwachsene nach Beginn ihrer ersten Arbeitsstelle in Gewissenhaftigkeit, Extraversion und Freundlichkeit zunahmen, während ältere Erwachsene nach ihrem Ruhestand in Gewissenhaftigkeit abnahmen. Auf diese Weise beeinflussten der Kontext und deren klare Verhaltenserwartungen die Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Asselmann & Specht, 2021, S. 1140).

Dies sind nur einige der Faktoren, die sich direkt oder indirekt auf die Schüler:innen und ggf. auf die Entscheidung zur Teilnahme an außerschulischen Aktivitäten, einschließlich der Musikschule, auswirken. Es ist Aufgabe der Leitung, die komplexen Beziehungen zwischen der sich wandelnden Umwelt und dem Betrieb der Musikschule zu verstehen und durch Strukturveränderungen an spezifischen Umweltprozessen und Entwicklungen das System Musikschule anzupassen. Dafür braucht sie Managementinstrumente und Modelle, um Informationen zu operationalisieren, zu analysieren und zu integrieren. Schließlich müssen sie ihre Entscheidungen begründet ihren Mitarbeiter:innen vorstellen, da dies für Verständnis für Sinnhaftigkeit und Motivation bei der Arbeit sorgt (vgl. Schäfer-Lösch 2016, S. 54).

2.6.3 Aufgaben der Musikschule

Die Präsidien des Deutschen Städtetages und des Deutschen Landkreistages und der Ausschuss für Bildung, Sport und Kultur des Deutschen Städte- und Gemeindebundes verabschiedeten 2010 ein Leitbild für moderne Musikschularbeit (Deutscher Städtetag et al., 2010). Diese Leitlinien und Hinweise dienen zur Orientierung für Städte, Kreise und Gemeinden und sollen dazu beitragen, die Erwartungen der kommunalen Träger an ihre Musikschulen klarer und aktueller zu definieren. Darüber hinaus stellt das Gutachten der kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsmanagement (KGSt®, 2012) den Kommunen die Grundlage für ihre strategischen Steuerungsprozesse zur Verfügung. Es beschreibt u. a. die Struktur, Angebote für die Zielgruppen sowie die personellen und finanziellen Ressourcen in Bezug auf Programme, Kooperationen, Elternmitwirkung, Marketing, Öffentlichkeitsarbeit und andere Bereiche der öffentlichen Musikschulen. Das Gutachten bietet konkrete Planungs- und Handlungssicherheit und bekräftigt dadurch den eigenständigen Bildungsauftrag der öffentlichen Musikschulen. Dies ist von Bedeutung, da die Musikschule, die als freiwillig

lige kommunale Leistung eingestuft wird, möglichst unabhängig von der jeweiligen Haushaltslage sein sollte (vgl. Imort, 2016, S. 488).

Ziele und Nutzergruppen. Musikschulen sind als gemeinnützige öffentliche Einrichtungen konzipiert, die Menschen aus verschiedenen Generationen und Kulturen, mit unterschiedlichen musikalischen Interessen und Lernwünschen Musikunterricht anbieten und auf lokale Bedürfnisse, Erwartungen und finanzielle Möglichkeiten reagieren. Dabei übernehmen sie verschiedene Aufgaben aus Bildung, Kultur, Jugend und Gesellschaftspolitik und legen durch qualifizierten Fachunterricht den Grundstein für eine lebenslange Beschäftigung mit Musik. In der Konkurrenz zu anderen Kultur- und Freizeitangeboten nutzen Musikschulen professionelle Kommunikations- und Marketingstrategien, um sich zu positionieren. Neben der musikalischen Grundausbildung und der Öffentlichkeitsarbeit engagieren sie sich auch in der Förderung und Identifizierung von musikalischem Talent und bereiten gegebenenfalls auf ein Musikstudium vor. Ein wesentlicher Bestandteil der Ausbildung ist regelmäßiges Musizieren im Ensemble auf allen Stufen. In ihrer Arbeit kooperieren Musikschulen eng mit anderen kommunalen Einrichtungen wie Schulen, Amateurmusikvereinen, Jugendzentren, Volkshochschulen, Kirchen oder freien Trägern. Ob die Angebote der Musikschulen in einem zentralen Gebäude oder dezentral vorgehalten werden, sollte im Einzelfall entschieden werden (vgl. Deutscher Städtetag et al., 2010, S. 9–10).

Die Forschung über die Musikschule und ihrer Zielgruppen steht noch am Anfang (vgl. Imort, 2016, S. 504). Musikschulen im VdM folgen bundesweiten Richtlinien, orientieren ihre Unterrichtsangebote an Struktur- und Rahmenlehrplänen (vgl. VdM, 2011, S. 2) und bieten jährlich in ihrem Statistischen Jahrbuch Daten über die Nutzung ihres Angebots. Jedoch wäre es ebenso wichtig, Forschung über die Motive der Nutzung, die Ansprüche der Nutzenden und die erzielten Wirkungen durchzuführen (vgl. Imort, 2016, S. 485). Europäische Musikschulen weisen aufgrund unterschiedlicher nationaler Zuständigkeiten geringe Vergleichbarkeit der Rahmenbedingungen auf. In einigen Ländern werden Musikschulen als kommunale Aufgabe betrachtet, während sie in anderen Ländern in die nationale Zuständigkeit fallen (vgl. Imort, 2016, S. 505).

Die unzureichende Forschungslage im Sektor der kommunalen Kulturpolitik in Deutschland ist teilweise strukturell bedingt (vgl. Lembke, 2023, S. 2). Zum einen beträgt der Anteil der öffentlichen Ausgaben für Kultur (Theaterhäuser, Musikschulen, Bibliotheken, Volkshoch-

schulen und ehrenamtlich geführte Kulturvereine) aus kommunalen freiwilligen Ausgaben. Der Grad der Kommunalisierung der öffentlichen Ausgaben für Kultur variiert zwischen den verschiedenen Bundesländern, wobei der Durchschnitt bei etwa 60 % liegt, ein Minimum von 34 % im Saarland und ein Maximum von 71 % in NRW (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2022, S. 85). Zum anderen werden zentrale, standardisierte Datenerhebungen in den Bundesländern und Kommunen ausschließlich aus politischen oder wirtschaftlichen Gründen initiiert. Gemäß Aussagen von Kommunalpolitiker:innen gestalten sich Veränderungen und Entwicklungsprozesse in der kommunalen Kulturpolitik als herausfordernd, da sie von Interessenkonflikten geprägt sind und durch Meinungsverschiedenheiten sowie Veränderungsresistenz einzelner Personen in entscheidenden Positionen gebremst werden können (vgl. Lembke, 2023, S. 6–7).

2.6.4 Musikschulen in Europa

Die Musikschulsysteme in Europa weisen erhebliche Unterschiede auf, wie in einer Studie der Association Européenne des Conservatoires (AEC; Tchernoff, 2007) dargelegt wurde. Die Hauptunterschiede betreffen die Qualitätskontrollen, nämlich ob und von wem sie umgesetzt werden, sowie die Art der Finanzierung. Einige Musikschulen sind kostenlos, wie z. B. in Belgien bis zum Alter von 12 Jahren, in Lettland für die Berufsausbildung und in den meisten Fällen in Serbien (vgl. Tchernoff, 2007, S. 27). In manchen Ländern werden Unterrichtsgebühren durch soziale Ermäßigungen reduziert, während andere dies nicht vorsehen, wie z. B. Island, Luxemburg und die Slowakei (vgl. Tchernoff, 2007, S. 28).

In mehreren Ländern fehlt es an einem anerkannten musikalischen Gesetz oder einem verbindlichen Lehrplan. In Ländern mit verbindlichen Lehrplänen gibt es große Unterschiede in der Art und Weise, wie sie tatsächlich umgesetzt werden. Einige dieser Lehrpläne sind speziell auf die höhere musikalische Bildung ausgerichtet und können sogar die Durchführung von Eignungsprüfungen erfordern. Während der Musiktheorieunterricht in 80 % der Fälle obligatorisch ist, gilt dies für den Ensembleunterricht nur in 50 % der Fälle. Diese Fächer werden allgemein als integraler und selbstverständlicher Bestandteil der musikalischen Bildung von Beginn an betrachtet (vgl. Tchernoff, 2007, S. 33–34). An vielen deutschen Musikschulen bleibt das Fach Musiktheorie (und andere ergänzende Fächer) den Schüler:innen vorbehalten, die sich auf ein Studium vorbereiten (vgl. Hermann, 2007, S. 196).

In drei Viertel der befragten europäischen Länder dauert der individuelle Instrumental- oder Gesangsunterricht in der Regel zwischen 30 und 60 Minuten und wird ein- oder zweimal pro Woche angeboten. Die Dauer des Unterrichts ist oft abhängig vom Leistungsniveau der Schüler:innen. Die Mehrheit der Gruppenstunden erstreckt sich in der Regel über einen Zeitraum von 30 bis 90 Minuten oder sogar länger und findet ein- bis zweimal, in manchen Fällen sogar dreimal pro Woche statt (vgl. Tchernoff, 2007, S. 10–13). Estland, Serbien und Ungarn gestatten keinen Gruppenunterricht im Hauptfach Instrument oder Gesang³² (vgl. Tchernoff, 2007, S. 36).

In den sogenannten allgemeinen Musikschulen (für Schüler:innen jeden Alters und Stufe) wird überwiegend Laienunterricht angeboten. Spezialisierte Musikschulen bieten in der Regel sowohl Laienunterricht als auch Vorbereitung auf ein Studium. In den meisten europäischen Ländern koexistieren beide Modelle (vgl. Tchernoff, 2007, S. 10). Sonder-Musikschulen, die von der allgemeinbildende Schule unabhängig sind, dienen ausschließlich der Vorbereitung auf die Hochschulbildung (z. B. in Finnland, Ungarn, Spanien, Serbien), und deren Lehrplan ist sehr umfangreich, ähnlich dem der Hochschule, mit Zulassungskriterien, mehreren Pflichtfächern und regelmäßigen Prüfungen (vgl. Tchernoff, 2007, S. 10; 20; 42; 57). Beispielsweise dürfen Schüler:innen in Ungarn eine nicht bestandene Stufe nur einmal wiederholen, bevor sie ausgeschlossen werden (vgl. Tchernoff, 2007, S. 85). Die Autorin des AEC-Berichts vermerkt, dass ohne die Möglichkeit für die Schülerschaft, in solchen Fällen auf eine Musikschule mit Amateurausbildung zu wechseln, ein Konflikt mit dem allgemeinen Recht auf Zugang zur Kultur in der Gemeinschaft entstehen würde (vgl. Tchernoff, 2007, S. 65)³³.

Die europäischen Musikschulen unternehmen zahlreiche Anstrengungen, um ein möglichst breites Spektrum an Schüler:innen anzusprechen. Im Allgemeinen setzen sie auf eine Kombination aus professionell ausgerichteter und Amateurausbildung. Jedoch werden diese Bemühungen durch finanzielle Kürzungen erschwert, welche die notwendige Unterstützung für

32 Es ist zu beachten, dass diese Daten aus dem Jahr 2007 stammen. Jedoch gibt es eine große Übereinstimmung mit dem (zwischen 2016 und 2018) aktualisierten Überblick über die Systeme der Hochschul-, Mittel- und Grundschulbildung sowie der Lehrerausbildung in 30 Ländern, die die AEC bietet. Abrufbar unter: <https://aec-music.eu/members/national-overviews/> [19.05.2023].

33 Zum Beispiel gibt es in Spanien professionelle Musikkonservatorien mit strengen Lehrplänen, verschiedenen Fächern und verpflichtenden Prüfungen sowie Musikschulen, die auch den Amateurbereich abdecken (Anmerkung der Autorin).

eine angemessene Vorbereitung auf ein höheres Musikstudium beeinträchtigen. Um diesem Problem entgegenzuwirken, haben einige europäische Musikhochschulen spezielle Abteilungen zur Förderung besonders begabter Schüler:innen eingerichtet (vgl. Tchernoff, 2007, S. 62).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich insbesondere seit den 1990er Jahren die Rahmenbedingungen für Musikschulen erheblich verändert haben, unter anderem durch den Einfluss des Ganztagsmodells der Schulen und die damit verbundenen Erwartungen an eine ganzheitliche und qualitativ hochwertige Bildung durch Kooperationen, den wachsenden wirtschaftlichen Druck und die finanziellen Herausforderungen im Kulturbereich, unterschiedliche und teilweise widersprüchliche Erwartungen an die Aufgaben und Funktionen von Musikschulen oder dynamische Prozesse des sozialen Wandels (wie z. B. die Intensivierung der Arbeit, Veränderungen im Freizeitverhalten, die Verschiebung der Altersstruktur, der digitale Wandel und die soziale und kulturelle Diversifizierung). Im deutschen Musikschulsystem gibt es viele Faktoren, die die Arbeitsbedingungen jeder Einrichtung bestimmen, sodass es keine einheitliche Definition der Arbeit einer Musikschullehrkraft oder einer Musikschulleitung gibt. Der VdM betont und empfiehlt die Prinzipien der kulturellen Teilhabe, Demokratisierung, Inklusion, Breitenbildung und gleichzeitig die Förderung leistungsorientierter Kinder, die vielleicht in Zukunft die nächsten Musikschullehrkräfte und aktiven Musiker:innen in allen möglichen Formaten und Genres sein werden. Diese Vision stößt sowohl in Musikhochschulen und Trägerschaften als auch in der Umsetzung auf Meinungsverschiedenheiten. Da es keine sichere Finanzierung der Musikschulen gibt und diese in den meisten Fällen von der finanziellen Kraft und der politischen Ideologie der Kommune abhängig sind, hat schließlich jede Musikschule sehr unterschiedliche Formen, diese Empfehlungen zu interpretieren und umzusetzen.

2.7 Die Arbeit der Musikschullehrkräfte

Im folgenden Abschnitt werden das Anforderungsprofil und die Besonderheiten im Vertrag der Musikschullehrkräfte genauer betrachtet. Anschließend wird auf die Ergebnisse der Befragungen unter Absolvent:innen, die Arbeitszufriedenheit der Musikschullehrkräfte sowie den Fachkräftemangel an deutschen Musikschulen eingegangen.

2.7.1 Anforderungsprofil

Die Musikschullehrkräfte tragen die Verantwortung für die praktische Umsetzung und Ausrichtung des Unterrichts an den Zielen der Musikschulen. Ein Teil der musikpädagogischen Tätigkeiten besteht darin, Unterricht zu erteilen, instrumentale oder vokale Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln sowie Übetekniken, Gestaltungs- und Ausdrucksfähigkeit und musiktheoretisches Wissen zu vermitteln. Vor allem die Förderung und Entwicklung der musikalischen Begabungen der Schüler:innen sowie die Freude am Musizieren stehen im Mittelpunkt. Zur Unterrichtstätigkeit gehört auch die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, einschließlich der kurz- und langfristigen Unterrichtsplanung, der Vorbereitung spezifischer Materialien und Literatur sowie ggf. der Beurteilung und Zeugniserstellung. Die Musikschullehrkraft soll die spezielle und allgemeine musikpädagogische Literatur verfolgen und sich mit methodisch-didaktischen Werken auseinandersetzen. Dies beinhaltet das regelmäßige Üben von Unterrichtsliteratur, um die eigenen musikalischen Fähigkeiten zu erhalten und das Repertoire zu erweitern. Ein weiterer Aspekt der Musikpädagogik ist die Planung, Betreuung, Durchführung und Nachbereitung von Klassenvorspielen und anderen Konzerten. In einigen Fällen obliegt es den Musikschullehrkräften auch, Schüler:innen auf Wettbewerbe vorzubereiten und sie während dieser Wettbewerbe zu betreuen. Die Teilnahme an solchen Wettbewerben bietet den Schüler:innen individuelle Entwicklungsmöglichkeiten, erfordert jedoch auch einen beträchtlichen Zeitaufwand und Engagement seitens der Lehrkräfte. Ferner beraten Musikschullehrkräfte Schüler:innen und Eltern zu Themen wie der Anschaffung und Wartung von Instrumenten und der Teilnahme an Ensembles und zusätzlichen Fächern (vgl. Greth & Rademacher, 2009, S. 1–2).

Die Lehrkräfte müssen sich einem vielfältigen Publikum zuwenden, das hinsichtlich Niveaus, Alter, Interessen und Prioritäten variieren kann. Sie unterrichten in der Regel in verschiedenen Formaten (Einzelunterricht, Gruppenunterricht, Ensembles) und oft in mehreren Fächern. Zudem nehmen sie unterschiedliche Rollen ein, wie z. B. die pädagogische und künstlerische Rolle, aber auch erziehende, maßgebende, vorbildliche, zuhörende oder betreuende Rollen (vgl. Loritz, 1999, S. 15). Zusätzlich tragen die Musiklehrkräfte in hohem Maße zum Image der Musikschule und zur Nachfrage nach Unterricht bei, was letztendlich die Erfüllung ihres Unterrichtpensums gewährleistet. Von ihnen wird daher ein hohes Enga-

gement und die Wahrnehmung dieser repräsentativen Aufgaben erwartet (vgl. Loritz, 1999, S. 16).

Um ihre Arbeit erfolgreich durchzuführen, benötigen die Lehrkräfte neben instrumentalen oder stimmlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten auch methodische, didaktische, soziale und operative Kompetenzen sowie die Bereitschaft zu Veränderungen und zur Weiterentwicklung (vgl. Greth & Rademacher, 2009, S. 3).

2.7.2 Vertrag für Musikschullehrkräfte

Ein Blick in die Komplexität der arbeitsrechtlichen Fragen an Musikschulen vermittelt einen Eindruck von der verwaltungstechnischen Arbeit der Musikschulleitung. Der Tarifvertrag stellt einen Vertrag zwischen Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften dar, wie z. B. der Tarifvertrag zwischen der Gewerkschaft ver.di und der Vereinigung der kommunalen Arbeitgeberverbände (VKA) für die meisten kommunalen Musikschulen (vgl. Stalz & Heß, 2017, S. 2). Die Vergütung fest angestellter Lehrkräfte an Musikschulen erfolgt üblicherweise gemäß der Stufe 9b des Tarifvertrags für den Öffentlichen Dienst (TVöD; vgl. Vereinigung der kommunalen Arbeitgeberverbände, 2023, S. 127). Wenn Musikschulen in anderer Trägerschaft stehen, wie z. B. eingetragene Vereine (e.V.), Zweckverbände oder GmbH, können Verträge auch auf Basis eines Haustarifs oder in Anlehnung an den TVöD abgeschlossen werden. Etwa drei Viertel der Musikschullehrkräfte verfügen über einen Diplom- oder Masterabschluss, was i. d. R. eine Einstufung in die Entgeltgruppen 13 bis 15 im TVöD bedeuten würde. Auch Weiterbildungen und Spezialisierungen führen nicht zu finanziellen Vorteilen an der Musikschule (vgl. Landesverband der Musikschulen in Nordrhein-Westfalen, 2023, S. 7).

Honorarkräfte. Während der finalen Phase dieses Forschungsprojekts (nach Abschluss der empirischen Phase) hat sich ein grundlegender Wandel in den Verträgen von freiberuflichen Musiklehrkräften mit Honorarverträgen an Musikschulen vollzogen, der bis Anfang 2024 üblich war. Ein individuelles Urteil des Bundessozialgerichts im Sommer 2022 (BSG Az.: B 12 R 3/20 R)³⁴, bekannt als das „Herrenberg-Urteil“, stellt fest, dass es (spätestens ab Juli 2023) nicht möglich ist, Honorarlehrkräfte an Musikschulen einzustellen, da die fehlende

34 Abrufbar unter: https://www.bsg.bund.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2022/2022_06_28_B_12_R_03_20_R.html [07.04.2024].

unternehmerische Freiheit eine echte Unabhängigkeit am Arbeitsplatz nicht ermöglicht. Dieses Urteil hat einen Präzedenzfall geschaffen, und es zeigt sich nach und nach, dass kein Spielraum für Verhandlungen bleibt, sodass Musikschulen, die weiterhin Honorarkräfte einstellen, riskieren, nach einer Arbeitsinspektion rückständige Sozialversicherungsbeiträge zahlen zu müssen (vgl. Mattelé & Oetzel, 2024, o. S.) oder eine Klage dieser Mitarbeiter:innen. Zum Abschluss der vorliegenden Arbeit besteht noch große Unsicherheit darüber, wie dieser Wandel bundesweit erreicht werden kann. Der VdM bietet seinen Mitgliedern Unterstützung und Beratung an. Während einige Musikschulen ihre Honorarverträge bereits in Anstellungsverhältnisse umgewandelt haben, zeigen sich andere besorgt über die Notwendigkeit, ihre Unterrichtsgebühren drastisch zu erhöhen, ihr Angebot zu reduzieren, Honorarkräfte zu entlassen oder im schlimmsten Fall aufgrund finanzieller Belastungen schließen zu müssen³⁵. Mit den Worten des Bundesvorsitzenden der Musikfachgruppe der Gewerkschaft ver.di, Martin Ehrhardt (gegenüber der Zeitung NMZ) war das Gerichtsurteil das Ergebnis eines langen Kampfes vieler Honorarkräfte an den Musikschulen, um mehr Schutz zu erhalten. Er sieht darin eine Chance für mehr Sicherheit und eine bessere Gewerkschaftsvertretung sowie für eine gerechte Bezahlung an Musikschulen und appelliert an die Politik, die angemessene Finanzierung dieses Prozesses zu gewährleisten (vgl. Mattelé & Oetzel, 2024, o. S.). Honorarkräfte haben im Vergleich zu fest angestellten Kolleg:innen keine arbeitsrechtlichen Ansprüche wie bezahlten Urlaub, Entgeltfortzahlung im Krankheitsfall, Entgeltfortzahlung an Feiertagen, Kündigungsschutz, Anspruch auf Tariflohn oder Jahressonderzahlung und sind für ihre eigenen Sozialversicherungsbeiträge verantwortlich (vgl. Stalz & Heß, 2017, S. 2). Die Mehrheit der Honorarkräfte ist Mitglied der Künstlersozialkasse (KSK)³⁶, die ihnen die Möglichkeit bietet, Kranken-, Pflege und Rentenversicherungsleistungen ähnlich wie in einem Arbeitnehmerverhältnis zu erhalten. Aufgrund der geringen Vergütung fallen die Rentenersparnisse jedoch eher gering aus³⁷ (vgl. Simon, 2017, S. 6). Durch die Sicherung von Festanstellungen werden die mit dem Unterricht verbundenen Aufgaben, wie Vorbereitung, Elterngespräche oder die Organisation von Ensembles, abgedeckt. Dadurch wird

35 Ein Beispiel hierfür bietet das Interview an Claudia Wanner, Pressesprecherin des VdM, für das Musikjournal des Deutschlandfunkradios (Moderator: Raoul Mörchen), zu hören unter: <https://www.deutschlandfunk.de/zukunft-ohne-honorarkraefte-umbruch-in-der-deutschen-musikschullandschaft-dlf-58d7972e-100.html> [07.04.2024].

36 Für ausführlichere Informationen siehe <https://www.kuenstlersozialkasse.de/ueber-uns/die-kuenstlersozialkasse>

37 Siehe z. B die KSK-Daten zur wirtschaftlichen Lage der freiberuflichen Musiklehrer:innen in Deutschland. Auswertung im Auftrag der ver.di Bundesverwaltung (Bereich Kunst und Kultur) unter: <https://kunst-kultur.verdi.de/kuk/++co++7bcc77c4-91aa-11ed-b3d1-001a4a160111> [09.09.2023].

den Eltern und Schüler:innen ein angemessenes Bildungsangebot für die gezahlten Gebühren gewährleistet. Darüber hinaus bieten Festanstellungen Planungssicherheit und Stabilität durch die Weisungsbefugnis der Schulleitung. Die Teilnahme an Konferenzen und Veranstaltungen während der Arbeitszeit fördert die interne Kommunikation und stärkt die Bindung der Lehrkräfte an die Musikschule. Dies führt zu einer erhöhten Identifikation, einer besseren Teamarbeit und einem gestärkten Zusammenhalt. Eine geringere Fluktuation des Personals gewährleistet Kontinuität und Qualität und krankheitsbedingte Ausfälle müssen nicht zu finanziellen Verlusten führen (vgl. Landesfachgruppe NRW ver.di, 2020, S. 1).

Arbeitszeit. In der dritten Studie der Gewerkschaft ver.di (Simon, 2017) wurden die Gehalts- und Arbeitsbedingungen von Musiklehrkräften³⁸ bundesweit untersucht. Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass die analysierten Arbeitsbedingungen im Vergleich zu den Studien aus den Jahren 2008 und 2012 nur geringfügige Veränderungen aufwiesen (vgl. Simon, 2017, S. 3). Eine signifikante Anzahl von Lehrkräften übte ihre Tätigkeit im Teilzeitmodell an verschiedenen Musikschulen in verschiedenen Städten aus, was mit unterschiedlichen organisatorischen Herausforderungen einhergeht. Die Befragten gaben an, aus verschiedenen Gründen nicht in Vollzeitverhältnissen tätig zu sein: Entweder ihre jeweilige Musikschule stellte ihnen nicht ausreichend Unterrichtsstunden zur Verfügung (ca. 30 %), es gab einen Mangel an Schüler:innen (18 %), sie gingen nebenbei einer Konzerttätigkeit nach (35,5 % der Männer und 18 % der Frauen), sie hatten eine zusätzliche Erwerbstätigkeit (4,7 % der Männer, 7,3 % der Frauen), hatten familiäre Verpflichtungen (0,9 % der Männer, 7,7 % der Frauen) oder aufgrund sehr ungünstiger Arbeitsbedingungen (5 % der Männer, 7,1 % der Frauen). Etwa 1,5-mal so viele Männer wie Frauen hatten eine Vollzeitstelle. Obwohl die Frauen im Vergleich zu 2012 in gewissem Maße diese Differenz teilweise aufgeholt zu haben scheinen, ist zu berücksichtigen, dass insbesondere in den alten Bundesländern einige zuvor von Männern besetzte Vollzeitstellen weggefallen sind, was den Eindruck einer größeren Geschlechtergerechtigkeit vermittelt (vgl. Simon, 2017, S. 12–13).

Zusammenhangstätigkeiten. Bei der Festlegung der Anzahl der Unterrichtsstunden wurde berücksichtigt, dass die Arbeit der Musikschullehrkräfte neben dem Unterricht auch weitere

38 Von der Gesamtstichprobe ($N = 4.216$) arbeiteten 59,9 % ausschließlich an öffentlichen Musikschulen (vgl. Simon, 2017, S. 4).

Aufgaben (die sogenannten Zusammenhangstätigkeiten) beinhaltet³⁹. Dazu gehören u. a. die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, die Durchführung von Sprechstunden, die Teilnahme an Konferenzen oder an Elternabenden, die Teilnahme am Vorspiel von Schüler:innen außerhalb der Unterrichtszeiten, die Mitwirkung an Veranstaltungen der Musikschule sowie an musikalischen Veranstaltungen, die vom Arbeitgeber oder wirtschaftlichen Trägern organisiert werden, die Vorbereitung von Schüler:innen auf Musikwettbewerbe sowie die Teilnahme an Musikschulfreizeiten an Wochenenden und in den Ferien (vgl. VKA, 2023, S. 179). Diese Sonderregel der Zusammenhangstätigkeiten für Musikschullehrkräfte im TVöD ab dem Jahr 2006 wurde aus dem vorherigen BAT (Bundes-Angestelltentarif, 1961–2005) übernommen (vgl. Heitsch, 2007, S. 662). Inzwischen haben sich die Rahmenbedingungen an Musikschulen stark verändert, u. a. durch die Einführung des Ferienüberhangs, verschiedene Unterrichtsformen, die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen, die Umsetzung von Inklusion und Integration sowie die verlängerte und zersplitterte Arbeitszeit der Lehrkräfte, die durch von Kooperationspartner festgelegte Unterrichtszeiten oder Raumpläne bedingt sind. Parallel zum Anstieg der Anzahl an Schüler:innen wurde als Sparmaßnahme der Kommunen zunehmend Unterricht von Honorarkräften erteilt. Weil ihr Vertrag einige Aufgaben nicht vorsieht, entstand oft ein zusätzlicher Mehraufwand für die Angestellten (vgl. Scheinpflug, 2022, o. S.).

Das eigene Üben wird nicht im Vertrag als zusammenhängende Tätigkeit explizit erwähnt, obwohl dies in vielen Fällen umstritten ist. Um das Niveau auf dem Instrument aufrechtzuerhalten, was auch für den Unterricht von Bedeutung ist, ist regelmäßiges Üben erforderlich. Aus einem Urteil von 2011 (vgl. 17 Sa 1365/10, Rn. 123)⁴⁰ kann abgeleitet werden, dass der Anteil des Übens, der für den Unterricht unerlässlich ist, nicht festgehalten werden kann.

39 Die Zusammenhangstätigkeiten sind mit 33 Minuten für jede 45-Minuten Unterrichtseinheit vertraglich geregelt. Diese Zahl ist die Differenz zwischen den 45-Minuten-Unterrichtseinheiten und den Zeitstunden von 60 Minuten. Eine volle Stelle an der Musikschule beträgt 30 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten (30 x 45 = 1.350 Min.). Eine Beschäftigung in Vollzeit in Zeitstunden beträgt 39 Stunden à 60 Minuten (39 x 60 = 2.340 Min.). Diese Differenz 2.340-1.350 = 990 Minuten, verteilt in den 30 Unterrichtseinheiten pro Woche, betragen 33 Minuten pro Einheit. So ergibt sich ein Verhältnis in Vollzeit von 22,5 Zeitstunden Unterricht und 16,5 Stunden Zusammenhangstätigkeiten (57,69 % zu 42,31 %). Diese Zahlen müssen an die spezifischen Stunden in Teilzeit angepasst werden (vgl. Bauchrowitz, 2020, S. 43).

40 Dieses Urteil entstand aufgrund der Klage eines Musikschullehrers gegen die Verpflichtung, an allen Konferenzen der Musikschule teilnehmen zu müssen, obwohl er Teilzeit arbeitete. Das Urteil kann unter folgender Adresse abgerufen werden: <https://openjur.de/u/149069.html> [26.08.2023].

Ferienüberhang. Bei einer Vollzeitstelle als Musikschullehrkraft im öffentlichen Dienst beträgt die Wochenarbeitszeit 39 Stunden⁴¹. Die Schulferien erstrecken sich über elf Wochen, während die Lehrkräfte lediglich sechs Wochen Urlaub haben. Diese Differenz von fünf Wochen wird als Überschuss an Freizeit betrachtet (Ferienüberhang genannt), der nicht durch Urlaub oder andere Arbeitspflichten abgedeckt ist (vgl. Bauchrowitz, 2020, S. 43). In der Praxis gibt es mehrere Interpretationen der Ausgleichsmethoden für diesen Unterschied: a) es wird davon ausgegangen, dass die Lehrkräfte während der Unterrichtszeit immer Überstunden machen und damit den Ferienüberhang kompensieren; b) der Ferienüberhang wird zu den Unterrichtsstunden hinzugerechnet. Durch unzureichende Vorgaben zu den Zusammenhangstätigkeiten ergeben sich Unsicherheiten bei der praktischen Umsetzung. Daher gelten pauschale Regeln, die zu einem erhöhten Arbeitspensum, einer Kürzung der Besoldung oder einer Kombination aus beidem führen können; c) infolge der unklaren Beschreibung und Richtlinien für die Zusammenhangstätigkeiten muss für jede Lehrkraft individuell berechnet werden, ob und in welchem Umfang der Ferienüberhang ausfällt; d) der Ferienüberhang gilt als unabhängig von der Berechnung der Arbeitszeit während der Unterrichtszeit und muss in voller Höhe als Überstunden gearbeitet werden⁴² (vgl. Städte- und Gemeindebund NRW, 1997, o. S.).

Entscheidet sich eine vollzeitbeschäftigte Lehrkraft dafür, die fünf Wochen Ferienüberhang zu arbeiten, bedeutet dies eine Erhöhung der wöchentlichen Unterrichtsstunden. Wie hoch der Ferienüberhang ausfällt, wird vom Arbeitgeber entschieden. Bei Annahme von 41 Unterrichtswochen im Kalenderjahr würde dies rein rechnerisch eine wöchentliche Arbeitszeit von 43,75 Zeitstunden (3,67 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten) bei Vollzeit bedeuten (vgl. Bauchrowitz, 2020, S. 43–44). Nur während der unterrichtsfreien Zeiten dürfen Lehrkräfte ihren Erholungsurlaub nehmen, allerdings können sie außerhalb dieser festgelegten Urlaubstage auch in unterrichtsfreien Zeiten zur Arbeit aufgefordert werden (vgl. VKA, 2023, S. 179).

41 Bis Dezember 2022 waren es 40 Zeitstunden im Tarifgebiet Ost, ab 2023 hat sich diese Zahl angeglichen. Siehe: https://www.gew-brandenburg.de/wp-content/uploads/2021/08/GEW_TVoeD_Broschuere_Tarifrecht_2021_web.pdf [S. 32; 11.08.2023].

42 Diese Ansicht wird als rechtmäßig betrachtet. Zu den Gründen des Trägers für die Einführung des Ferienüberhangs und den erfolglosen Versuchen von Privatpersonen, dieses durch eine Klage zu verhindern, siehe z. B. folgende BAG-Urteile: 6 AZR 149/90, 2 AZR 371/94, 2 AZR 428/94, 2 AZR 429/94, 6 AZR 135/96. Alle Urteile können auf der Website <https://dejure.org> gefunden werden [17.08.2023].

Beim Arbeitgeber bleibt die Verantwortung, Unklarheiten bezüglich Anrechnungszeiten zu beseitigen, wie z. B. die Fahrtzeiten zwischen den Unterrichtsorten, oder der Umgang mit Krankheitstagen, die während der Ferienzeit fallen und bereits durch den Ferienüberhang abgedeckt wurden. Krankheitstage, die auf beantragte und gewährte Urlaubstage fallen, können später entweder zu einem anderen Ferienzeitpunkt beantragt oder auf dem Arbeitszeitkonto gutgeschrieben werden (vgl. Städte- und Gemeindebund NRW, 1997, o. S.).

Zeiterfassung. Zusätzlich zum Herrenberg-Urteil steht in naher Zukunft die Einführung einer Erfassung der Arbeitszeit an Musikschulen bevor. Gemäß des Arbeitszeitgesetzes (§ 16 Abs. 2) sind Arbeitgeber gesetzlich dazu verpflichtet, die über die werktägliche hinausgehende Arbeitszeit der Mitarbeitenden aufzuzeichnen (nach Arbeitsschutzgesetzes § 3 Abs. 2 Nr. 1). Somit sollen die Vorschriften zur Höchstarbeitszeit und den Ruhezeiten eingehalten werden (vgl. Rn. 46 Az. BAG- 1 ABR 22/21). Zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieser Arbeit⁴³ stehen das Thema und die potenziellen Auswirkungen für bestimmte Berufe, einschließlich im Bildungssektor, in einer intensiven Diskussion und unterliegen ständigen Veränderungen, die bspw. auf dem Deutschen Schulportal⁴⁴ verfolgt werden können. Das sogenannte „Stechuhr-Urteil“ stellt für Musikschulen eine komplexe Anforderung dar, deren Umsetzung und Begleitung zusätzlichen Arbeitsaufwand für die Musikschulleitung und die Lehrkräfte bedeuten wird.

Eine der Herausforderungen für die Arbeitszeiterfassung von Musikschullehrkräften besteht darin, dass nur ein Teil der Arbeit sichtbar in den Musikschulen (oder Kooperationsorten) ausgeübt wird, während ein großer Teil, nämlich die Vorbereitung und Organisation des Unterrichts, von zu Hause aus erledigt wird. Hinzu kommt eine große saisonale Variabilität der Arbeitsbelastung, die bspw. während der Vorbereitung von Konzerten, Veranstaltungen oder Wettbewerben steigt. Viele Annahmen über die Arbeitsstunden an Musikschulen könnten sich als fehlerhaft erweisen. Mit der Zeiterfassung entsteht die Notwendigkeit für das Kollegium, über dienstliche Endgeräte zu verfügen, da eine Zeiterfassung über Apps auf privaten Handys die Kriterien für Verlässlichkeit, Objektivität und Datenschutz nicht erfüllt (vgl. Scheinpflug, 2022. o. S.). Die tatsächliche Arbeitszeit kann je nach den unterrichteten Fächern, der Anzahl der Arbeitsortwechsel (die als Arbeitszeit zu zählen sind) oder den extern

43 Redaktionsschluss: Juni 2024.

44 Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung: <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/kommt-die-arbeitszeiterfassung-fuer-lehrerinnen-und-lehrer/> [07.04.2024].

aufgelegten Pausen, z. B. aufgrund der Anpassung an die Stundenpläne der Schulen, variieren.

Das Expertengremium Arbeitszeitanalyse zeigte sich 2018 kritisch und besorgt über die Zeiterfassung für Schullehrkräfte. Ausgehend von der Annahme, dass diese Maßnahme zum Schutz der Gesundheit der Lehrkräfte war, argumentierten sie dagegen, dass für eine bestimmte Gruppe von Lehrkräften mit dem Risikomuster B (s. Kap. 2.3) die Verpflichtung zur Zeitmessung mehr Belastung als Entlastung bedeuten würde (vgl. Expertengremium Arbeitszeitanalyse, 2018, S. 29). Das Expertengremium bezeichnete eine obligatorische Zeiterfassung als „unverhältnismäßig, aufwändig und würde den Schulfrieden stören“ (Expertengremium Arbeitszeitanalyse, 2018, S. 56). Dennoch scheint die Zeiterfassung heute Realität zu sein, und es gilt, darüber nachzudenken, wie sie am besten umgesetzt werden kann. Das Expertengremium wies bereits 2018 auf die dringende Notwendigkeit hin, nicht nur die quantitativen, sondern auch die qualitativen Belastungen in Schulen zu reduzieren. Dazu zählen u. a. die Anforderungen, die durch zeitlichen Druck und die Organisation der Arbeitszeit entstehen, sowie Belastungen durch zusätzliche Aktivitäten, die nicht zu den pädagogischen oder beruflichen Aufgaben gehören (z. B. Verwaltungsaufgaben). Auch Spannungen, die durch Unterrichtsbedingungen wie große Klassen, ein fehlendes respektvolles schulisches Klima und mangelnde Kollegialität sowie unzureichende Unterstützung durch Führungskräfte entstehen, müssen berücksichtigt werden (vgl. Expertengremium Arbeitszeitanalyse, 2018, S. 50–51).

Ein weiterer bedeutsamer Aspekt für die Musikschularbeit hinsichtlich der Zeiterfassung bezieht sich auf die Zuschläge von 20 % der geleisteten Arbeitszeit ab 13:00 Uhr an Samstagen, 25 % mehr an Sonntagen und 35 % mehr an Feiertagen (vgl. VKA, 2023, S. 15). Es liegen keine Daten darüber vor, inwieweit die Musikschulen diese Vorschriften einhalten.

2.7.3 Musikhochschulstudium und Befragungen von Absolvent:innen

Seit vielen Jahren haben die Musikhochschulen erfolgreich danach gestrebt, einen erstklassigen Ruf zu erlangen, der auf dem hohen technisch-musikalisch-künstlerischen Niveau ihrer Studierenden und Absolvent:innen basiert. Infolgedessen wurde oft der Bezug zur pädagogischen Praxis im Alltag vernachlässigt (vgl. Popp, 2011, S. 524). Das Musikpädagogikstudium an Musikhochschulen ist, mit wenigen Ausnahmen, eher konservativ und wenig markt-

orientiert geblieben. Einige der Kompetenzen, die von Musikschulen gefordert werden (insbesondere in der Ensembleleitung, Improvisation, Arrangement und Notenbearbeitung) werden im Studium unzureichend vermittelt (vgl. Herrmann, 2007, S. 197). Weitere Beispiele für die zu langsame Anpassung an gesellschaftliche Veränderungen sind die späte Einführung von Studiengängen in Populärmusik, Jazz, Weltmusik oder ethnischen Instrumenten sowie das noch fehlende Studium der Musikschulleitung bzw. des Musikschulmanagements (vgl. Herrmann, 2007, S. 201).

Sowohl die quantitative Studie von Gembris und Langner (2005) in Deutschland als auch die qualitative Studie von Bork (2010) in Österreich mit Absolvent:innen künstlerischer Fächer (mit Orchesterinstrumenten) und deren beruflichen Werdegang kamen zu auffällig ähnlichen Ergebnissen. Im ersten Fall gaben 82 % der Befragten⁴⁵ an, von der Musik zu leben. Unter denjenigen mit Orchesterinstrumenten ($n = 160$ Streicher, $n = 108$ Bläser) hatten 40 % eine feste Vollzeitbeschäftigung im Orchester und etwa 30 % arbeiteten freiberuflich, u. a. mit befristeten Verträgen im Orchester, mit Privatunterricht oder Honorarverträgen an Musikschulen (vgl. Gembris & Langner, 2005, S. 160). In der Studie von Bork (2010) waren 37 % der Befragten mit einem künstlerischen Instrumentalstudium ($N = 40$) im Orchester angestellt, während 60 % vom Unterrichten lebten (vgl. Bork, 2010, S. 27). Es liegt die Vermutung nahe, dass es in diesen Umfragen überwiegend Rückmeldungen von Absolvent:innen gab, die sich als erfolgreich betrachteten, wodurch der tatsächliche Prozentsatz der Beschäftigung in der Musikbranche wahrscheinlich niedriger ausfällt. Anhand der Entwicklung des Arbeitsmarktes, mit zahlreichem Stellenabbau im Orchesterbereich und einer stetig steigenden Zahl von Hochschulabsolvent:innen, wird deutlich, dass diese Zahl heute niedriger sein müsste (vgl. Gembris, 2014, S. 4). Internationale Studien belegen ebenso, dass auch künstlerische Ausbildungen an weltberühmten renommierten Musikhochschulen keine Garantie für einen Lebensunterhalt als Musiker:in⁴⁶ bieten. Diejenigen, die ihr Hauptziel, in einem Orchester zu spielen, nicht erreichen können, müssen sich oft beruflich umorientieren und Tätigkeiten ausführen, für die sie nur wenig oder gar nicht vorbereitet wurden (vgl. Gembris, 2014, S. 20).

45 Zum Befragungszeitpunkt waren die Absolvent:innen ($N = 418$) durchschnittlich 30 Jahren, wobei das Alter beim Studiumabschluss im Durchschnitt 27 Jahren betrug (vgl. Gembris & Langner, 2005, S. 160).

46 Um die Thematik der erforderlichen Fähigkeiten für das Leben als professioneller oder professionelle Musiker:in weiter zu vertiefen, siehe Schröder (2023).

In einer weiteren Befragung an fünf Musikhochschulen Baden-Württembergs⁴⁷ (2018) bewerteten 86 % der Absolvent:innen ihr Studium rückblickend insgesamt sehr positiv. Besonders gut wurden die künstlerischen Fähigkeiten der Dozent:innen und der Umfang des Hauptfachunterrichts bewertet, gefolgt von Korrepetition, Zugang zu Medien und der Bibliographie in der Bibliothek. Nahezu zwei Drittel der Absolvent:innen äußerten den Wunsch nach einer besseren Vorbereitung während des Studiums auf die Selbstständigkeit (was zum Zeitpunkt der Umfrage 27 % von ihnen praktizierten), nach Angeboten zur Berufsorientierung und Bewerbungsstrategien, um sich optimal auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten (vgl. Kastendeich, 2018, S. 50–51).

Die genannten Beispiele illustrieren, dass die Musikhochschulen ihre Curricula noch nicht ausreichend an die sich verändernde Realität des Arbeitsmarktes angepasst haben. Die derzeit vorhandenen Karrierezentren und Aufklärungsangebote sind in der Regel in Form von Blockveranstaltungen organisiert, und es bleibt unklar, ob den Studierenden die Relevanz dieser Themen für ihre zukünftige Berufstätigkeit bewusst ist. Es besteht die Frage, ob es sinnvoll wäre, derartige Lehrveranstaltungen verbindlich zu machen und ihnen offiziell einen höheren Stellenwert zuzuerkennen (vgl. Gembris, 2014, S. 15–16). Eine Steigerung der Wertschätzung und Anerkennung sowohl für die freiberufliche künstlerische Tätigkeit als auch für die pädagogische Tätigkeit ist unerlässlich. Angesichts der Tatsache, dass viele Studierende im künstlerischen Studium ihren Lebensunterhalt durch Unterrichten bestreiten werden, sollten sie überdies pädagogische Kompetenzen erwerben. In diesem Zusammenhang könnten Kooperationen mit anderen Institutionen die Verbindung von Studierenden mit der praktischen Anwendung herstellen (vgl. Gembris, 2014, S. 25).

Berufswahl Musikschullehrer:in. Die Musikschullehrkräfte verfügen über sehr unterschiedliche berufliche Werdegänge und Motivationen für ihre Tätigkeit. Dennoch eint sie alle der hohe Einsatz an harter Arbeit, Disziplin und Motivation über einen langen Zeitraum hinweg, um sich professionell der Musik zu widmen (Beispiele bieten Heye, 2019, und Jääskeläinen, 2023). Ein frühzeitiger Beginn des Lernens im (sehr) jungen Alter ist oft erforderlich, um sich auf professioneller Ebene der Musik widmen zu können (vgl. Tchernoff, 2007, S. 5).

47 Befragt wurden in zwei Erhebungsphasen (2015 und 2016) 647 Absolvent:innen der Prüfungsjahre 2009 bis 2014 (vgl. Kastendeich, 2018, S. 14).

In der Studie von Binder et al. (2012) stand für Musikschullehrkräfte an erster Stelle bei der Berufswahl die Möglichkeit der musikalischen und künstlerischen Entfaltung durch eine Verbesserung ihrer instrumentalen Fertigkeiten. Auffällig war, dass viele Lehrkräfte im Verlauf ihres Studiums ihre Zielvorstellungen bezüglich einer Tätigkeit als Solist:in, im Orchester oder in der Pädagogik verändert und erweitert hatten. Die Anzahl derjenigen, die zu Beginn ihres Studiums das Ziel einer Solokarriere hatten, hatte zum Ende des Studiums deutlich abgenommen (vgl. Binder et al., 2012, S. 15). Die Autor:innen vermuten, dass die anfängliche Motivation, die zur Aufnahme des Musikstudiums geführt hat, auch für die spätere Diskrepanz zwischen künstlerischem und pädagogischem Selbstverständnis entscheidend ist und die Berufszufriedenheit beeinflussen könnte (vgl. Binder et al., 2012, S. 5). Im Falle von Unzufriedenheit mit dem Beruf ließ sich dies jedoch nicht auf unerfüllte Wünsche zurückführen, sondern vielmehr auf eine Kombination von sozialpsychologischen Faktoren (vgl. Binder et al., 2012, S. 20; 24). Zum Beispiel war die Arbeitszufriedenheit der Instrumentallehrkräfte umso höher, je geringer das Stress- und Spannungsniveau und je größer die wahrgenommene kollegiale Unterstützung waren. Im Gegensatz dazu waren sowohl Lehrkräfte mit einer höheren Karriereorientierung als auch die 13 % der Instrumentallehrkräfte, die ihre eigene künstlerische Begabung als sehr hoch einschätzten, signifikant weniger zufrieden mit ihrer Arbeit an der Musikschule (vgl. Binder et al., 2012, S. 13).

Lehramt Musik. Studien zum Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen können Aufschluss über die Relevanz der Behandlung von beruflichen Rollen während des Hochschulstudiums geben. Möglicherweise liegt eine Ursache für die Unterschätzung des stetig wachsenden Fachkräftemangels an Musikschulen im fehlenden wissenschaftlichen Interesse an der Rolle der Musik- bzw. Instrumentallehrkräfte. Die musikpädagogische Forschung hat sich bisher hauptsächlich auf den Inhalt und die Didaktik konzentriert, wohingegen die Rolle der Identifikation mit dem Beruf lange Zeit vernachlässigt wurde (vgl. Huhtanen et al., 2006, S. 6–7). Eine pädagogische Identität gilt als Grundlage für guten und glaubwürdigen Unterricht (vgl. Loritz, 1999, S. 14).

Eine der wenigen Studien, die die musikpädagogische Identität und Motive für das Lehramtsstudium Musik mit der Zufriedenheit bei der Unterrichtstätigkeit in Verbindung bringen, stammt aus dem Jahr 1991 von Kundrat. Die Stichprobe wurde in zwei Hauptgruppen unterteilt. Auf der einen Seite befanden sich Personen mit pädagogischer Ausrichtung, die weder ein hohes instrumentales Niveau anstrebten noch dies als notwendig für den Unterricht in

Schulen betrachteten. Diese Gruppe war der Ansicht, dass andere pädagogische Faktoren von größerer Bedeutung seien. Sie sahen sich hauptsächlich als Lehrende und waren im Nachhinein zufriedener mit ihrer Arbeit (vgl. Kundrat, 1991, S. 104; 112)⁴⁸. In der anderen Gruppe gab es Personen, die stark künstlerisch orientiert waren und entweder nicht das erforderliche Niveau für ein künstlerisches Studium erreicht hatten oder eine pädagogische Ausbildung als Absicherung oder Notlösung betrachteten, falls sie in Zukunft einen festen Arbeitsplatz benötigen sollten. Kundrat stellte fest, dass eine große Mehrheit dieser zweiten Gruppe niemals unterrichten würde (vgl. Kundrat, 1991, S. 107). Allerdings hatten sie an der Universität den Platz der pädagogisch motivierten Studierenden eingenommen und dadurch den künstlerischen Maßstab für die Aufnahmeprüfung erhöht (vgl. Kundrat, 1991, S. 97). In dieser Studie gaben 75 % der Befragten an, dass ihre Hauptmotivation für das Studium die Beschäftigung mit und Ausübung von Musik sei, während 46 % vermittelnde Ziele nannten (darunter die Freude an der Arbeit mit Kindern). Ein Drittel von ihnen hatte zuvor ein künstlerisches Fach studiert, 18 % interessierten sich für den Studiengang an sich und 14 % hatten das Studium nur als Absicherung gewählt (vgl. Kundrat, 1991, S. 100).

Bei der Befragung angehender Lehramtsstudierender im Fach Musik und in anderen Fachrichtungen⁴⁹ von Weiß und Kiel (2010, S. 10) waren die Hauptgründe für die Berufswahl die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie die Förderung von Schüler:innen mit besonderen Voraussetzungen. Hinsichtlich der Frage, ob das Studium als Notlösung angesehen wird, ergaben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den verschiedenen Fächern. Die angehenden Musiklehrkräfte bewerteten die Anforderungen im Fach Musik als höher im Vergleich zu anderen Fächern, erkannten jedoch positiv an, dass sie ihre erworbenen Qualifikationen auch außerhalb des schulischen Kontexts anwenden könnten (vgl. Weiß & Kiel, 2010, S. 12).

Schließlich spielt die Organisation des Studiums an Musikhochschulen und Universitäten eine entscheidende Rolle für die Studieninhalte. Da die Beurteilung von Fähigkeiten am Instrument einfacher ist als die Beurteilung von Motivationen oder pädagogischen Fähigkeiten, liegt der Schwerpunkt sowohl bei Aufnahmeprüfungen als auch im weiteren Verlauf der Karriere stark auf künstlerisch-musikalischen Fähigkeiten. Dies führt dazu, dass nur etwa 20 %

48 Kundrat führte Interviews mit 76 Musikerzieher:innen aus Wien, Österreich (vgl. Kundrat, 1991, S. 100).

49 Stichprobe $N = 1.384$ Studierende verschiedener Schularten, darunter $n = 53$ angehende Musiklehrkräfte (vgl. Weiß & Kiel, 2010, S. 7).

der Fachinhalte⁵⁰ didaktischer Natur sind (vgl. Kundrat, 1991, S. 95; vgl. Mark, 1998, S. 20). Unabhängig von der Motivation für das Studium führt dieser Mangel an Vorbereitung und Anschluss an den Schulalltag zu einem hohen Grad an Praxisschock, der für manche Studierende nicht überwindbar ist (vgl. Kundrat, 1991, S. 112). Als Beispiel berichteten Musiklehrkräfte an Hauptschulen der Klassen 7 bis 9 von großem Desinteresse seitens der Schülerschaft am Fach, begleitet von massiven Disziplinproblemen. Diese Realität stand in starkem Kontrast zu dem Bild, das während des Studiums vermittelt wurde, vor allem aufgrund der fehlenden Verbindung der Dozent:innen (sowohl in der Hochschule als auch in den Fortbildungen) mit dem Alltag an verschiedenen deutschen Schulformen (vgl. Gembris, 1991, S. 64; 66). Gleichzeitig scheinen sich die Musiklehrkräfte von den Erwartungen der Schulleitung und der Gemeinschaft unter Druck gesetzt zu fühlen, bspw. in Bezug darauf, dass sie für die musikalische Gestaltung aller Schulveranstaltungen zuständig sind oder Programme und verschiedene außerschulische Aktivitäten koordinieren sollen (vgl. Ballantyne, 2007, S. 187). Der Praxisschock wird mit dem frühen Ausscheiden aus dem Beruf in Verbindung gebracht (vgl. Ballantyne, 2007, S. 181). In der kürzlich durchgeführten Studie MULEM-EX (Musiklehrkräftemangel – eine explorative Studie: Hintergründe und Ursachen sinkender Studienanfängerzahlen im Lehramt Musik; vgl. Bundesfachgruppe Musikpädagogik, 2024) wurden verschiedene Faktoren für das fehlende Interesse am Studium Lehramt Musik identifiziert sowie mögliche Lösungsansätze vorgeschlagen. Das Berufsfeld wird oft mit einem hohen Maß an Überlastung und viel Zeit für die gründliche Vorbereitung des Unterrichts in Verbindung gebracht. Die Nachwuchskräfte bemängeln die unzureichende Vorbereitung während des Studiums auf den Schulalltag sowie fehlende Entwicklungsmöglichkeiten. Als Maßnahmen werden eine Begleitung und Entlastung während des Referendariats sowie des Berufseinstiegs, eine stärkere Ausrichtung des Lehramtsstudiums auf die schulische Praxis sowie gut betreute Praxiserfahrungen im Studium vorgeschlagen. Ein wichtiges Hindernis, das potenzielle Studienbewerber:innen offenbar davon abhält, dieses Fach zu studieren, ist die Schwierigkeit und Ausrichtung der Eignungsprüfung auf den Bereich der europäischen klassischen Kunst und Musik, was in der Studie kritisch hinterfragt wird. Empfohlen werden

50 Trotz der Tatsache, dass Kundrats Studie sehr lange zurückliegt (1991), scheint ein Blick auf die Beschreibung des Studiums in Salzburg zu zeigen, dass die überwiegend künstlerische Ausrichtung im Lehramt Musik beibehalten wird (<https://www.moz.ac.at/de/studium/studienfinder/musikpaedagogik/salzburg/lehramt-musikerziehung-bachelor#studienziele> [12.07.2023]).

außerdem innovative Vorbereitungsangebote seitens der Hochschulen in Kooperation mit Schulen (vgl. Bundesfachgruppe Musikpädagogik, 2024, S. 6–7).

Personen, die trotz der Schwierigkeiten in diesem Beruf verbleiben, tun dies hauptsächlich aus der inneren Überzeugung heraus, dass Musikunterricht in allen Gesellschaftsschichten und auf allen Ebenen von Nutzen ist. Um diesem Zweck gerecht zu werden, entwickeln sie pädagogische Alternativen und Bewältigungsstrategien, zu denen auch die Freude an Musik und eigenem Musizieren gehört. Gleichzeitig kann der Kontrast zwischen ihrer hohen Wertschätzung der Musik und der ihrer Schülerschaft die Frustration verstärken (vgl. Gembris, 1991, S. 68) und zu Rollenkonflikten führen. Denn um das Studium erfolgreich abzuschließen, muss ein hohes Niveau auf dem Instrument erreicht werden, was freiwillig geschieht, aber mit erheblichem Aufwand verbunden ist. Gleichzeitig sollen sie sich mit einer pädagogischen Rolle identifizieren, in der viele ihrer Schüler:innen eine andere Auffassung von Musik haben (vgl. Lessing & Stöger, 2018, S. 140).

Zu ähnlichen Schlussfolgerungen kam Ballantyne (2005) nach Interviews mit Berufsanfänger:innen⁵¹. Alle Befragten zeigten eine intrinsische Motivation für musikalische Aktivitäten sowie eine Berufung für das Fach Musik, offenbarten jedoch unterschiedliche Perspektiven bezüglich ihrer Identität. Die wahrgenommenen künstlerischen Fähigkeiten schienen für ihr berufliches Selbstbild entscheidend zu sein. Je höher sie ihre musikalische Kompetenz einschätzten, desto eher betrachteten sie sich als Musiker:innen. Hingegen tendierten sie dazu, sich als Lehrer:innen zu sehen, wenn sie wenig Vertrauen in ihre musikalischen Fähigkeiten und Kenntnisse hatten (vgl. Ballantyne, 2005, S. 43). Die Autorin schließt daraus, dass die verschiedenen Identitätsprofile, die bereits während des Studiums entstehen, dazu führen könnten, dass Fächer, die sich nicht ausschließlich auf Musik konzentrieren, von den Studierenden nicht ausreichend geschätzt werden. Dies könnte sich wiederum in einer mangelnden Verfügbarkeit pädagogischer Werkzeuge und Bewältigungsstrategien für die Anforderungen des Berufslebens als Lehrkräfte in den ersten Jahren widerspiegeln (vgl. Ballantyne, 2005, S. 43–44).

In jüngster Zeit ist eine signifikante Zunahme hybrider Berufsformate in der Musikpädagogik zu beobachten, was zu neuen Überlegungen bezüglich des Musikstudiums, der Eig-

51 Stichprobe von $N = 15$ Lehrkräften der Sekundärstufe im Fach Musik aus Queensland (Australien) mit einer Berufserfahrung zwischen 1 und 4 Jahren (vgl. Ballantyne, 2005, S. 39).

nungsprüfungen und der Ausbildung des studentischen Nachwuchses führt. Beispiele dafür sind: a) Instrumentallehrkräfte, die in allgemeinbildenden Schulen große Gruppen unterrichten (z. B. Bläser- oder Streicherklassen); b) die Gruppe von Lehrkräften, die Instrumentalunterricht ohne ein Musikhochschulstudium erteilen, wie bei Instrumenten, die nicht zur europäischen Tradition gehören (z. B. Baglama)⁵²; oder c) Personen, die einen sogenannten Seiteneinstieg⁵³ nutzen, um durch eine nebenberufliche Ausbildung Zugang zu einer Stelle als Musiklehrkraft zu erhalten (vgl. Lessing & Stöger, 2018, S. 141).

2.7.4 Arbeitszufriedenheit bei Musikschullehrkräften

Die begrenzte Anzahl an Untersuchungen zu den Ursachen von Arbeitszufriedenheit oder -unzufriedenheit bei Musikschullehrkräften stellt die nächstgelegene Vergleichsgruppe zur Musikschulleitung dar, für die bislang keine entsprechenden Studien vorliegen. Angesichts der vielfältigen Arbeitsbedingungen an Musikschulen in Europa werden zunächst Untersuchungen aus dem deutschsprachigen Raum in Erwägung gezogen. Selbst innerhalb desselben deutschen Bundeslandes können die organisatorischen Variablen voneinander abweichen, und noch stärker zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz. Dennoch gibt es einige Indikatoren, die als inhärent für den Beruf angesehen werden können und daher für die Gestaltung zukünftiger Forschungen relevant sind.

In einer Studie über die Arbeitszufriedenheit und das Stressniveau von Musiklehrkräften in der Schweiz (Binder et al., 2012) zeigte sich, dass 88 % der Befragten mit ihrem Beruf und ihrer Musikschule zufrieden waren, insbesondere wenn sie eine hohe wahrgenommene Wertschätzung von der Schulleitung, des Kollegiums, der Eltern oder der Schülerschaft erfuhren und das Stressniveau gering war (vgl. Binder et al., 2012, S. 13). Die psychische Belastung nahm deutlich zu, wenn die Befragten den Zwang verspürten, negative Gefühle zu unterdrücken, oder mit Konflikten zwischen Arbeit und Privatleben konfrontiert waren. Es bestand eine mäßige Korrelation zwischen Belastung und Problemen mit unmotivierten oder mit verhaltensauffälligen Schüler:innen, Konflikten mit Eltern, einseitiger körperlicher Belastung

52 Mittlerweile gibt es mehrere Angebote, um pädagogische Nachweise nachzuholen, z. B. den „Zertifikatslehrgang Musikpädagogik für Musiker:innen verschiedener Kulturen“ der Landesmusikakademie NRW (<https://lma-nrw.de/terminaten/2143/zertifikatslehrgang-musikpaedagogik-fuer-musikerinnen-verschiedener-kulturen/>) [20.07.2023].

53 Siehe beispielsweise: <https://www.schulministerium.nrw/seiteneinstieg> [20.07.2023].

und ungünstigen Arbeitszeiten. Am häufigsten wurde im Alltag die ungünstige Arbeitszeit wahrgenommen, gefolgt von der mangelnden Motivation der Schülerschaft und zu kurzen Unterrichtseinheiten, um die Unterrichtsziele zu erreichen. Lehrkräfte mit einer langjährigen Berufserfahrung waren im Allgemeinen weniger zufrieden mit der Musikschule und der Leitung, da sie sich von dieser weniger geschätzt fühlten. Im Einklang mit anderen Studien über allgemeinbildende Schulen wurde kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Alter und der Belastung festgestellt, sondern eher zwischen dem Alter und spezifischen Belastungsfaktoren (vgl. Binder et al., 2012, S. 11–12). Eine erhöhte Stressempfindlichkeit zeigten Teilnehmende mit einem höheren Maß an Selbstzweifel, einer ausgeprägten Tendenz zur Resignation, einer geringeren wahrgenommenen sozialen Unterstützung sowie einer starken Karriereorientierung in Verbindung mit einem künstlerischen Selbstverständnis (vgl. Binder et al., 2012, S. 14; 19). Eine bedenkliche Kombination von Variablen, darunter geringe Selbstwirksamkeit, mangelnde Problemlösungsfähigkeit, hohe Tendenz zur Resignation, Selbstzweifel und geringer Optimismus, korrelierte sehr stark mit einer hohen Belastung und Beanspruchung (vgl. Binder et al., 2012, S. 14). Bei der Frage nach Verbesserungsvorschlägen wurden teilweise gegenseitige Meinungen geäußert, besonders in Betrachtung der Variablen Geschlecht und Instrument. Ein Viertel der Befragten wünschte sich mehr Hospitationen für einen kollegialen Austausch, während die Hälfte der Befragten dagegen war. Dies spricht für eine differenzierte Analyse der individuellen Bedürfnisse an Musikschulen (vgl. Binder et al., 2012, S. 18).

In der Dissertation von Popp (2011) wurde eine ausführliche Analyse der Ansichten von Musikschullehrkräften über ihre Tätigkeit vorgelegt. Insgesamt waren 50 % der Befragten⁵⁴ sehr zufrieden mit ihrer Arbeit, während 49 % wenig oder gar nicht zufrieden waren (vgl. Popp, 2011, S. 521). Als Motivationsquellen wurden der soziale Kontakt, die Vermittlung der Leidenschaft für ihr Instrument oder die Zeichen der Zufriedenheit ihrer Schüler:innen hervorgehoben (vgl. Popp, 2011, S. 484). Die künstlerische Verwirklichung spielte ebenso eine Rolle für die Arbeitszufriedenheit und Motivation vieler Lehrkräfte, sodass 56 % der Stichprobe sich mehr Möglichkeiten für die künstlerische Betätigung an Musikschulen wünschte (vgl. Popp, 2011, S. 523–524). Bei 79 % der Befragten waren die Gründe für Unzufriedenheit nicht auf die Schülerschaft oder den Unterricht selbst zurückzuführen (vgl. Popp, 2011,

54 Die Stichprobe ($N = 167$, verteilt in $n = 14$ Pilotstudie; $n = 42$ Interview und Gruppendiskussion; $n = 111$ halbstrukturierter Fragebogen) war übermäßig heterogen und stammte aus ganz Deutschland (vgl. Popp, 2011, S. 10).

S. 532) und betrafen bspw. die zunehmende wirtschaftliche, soziale und berufliche Unsicherheit durch neue Vertragsmodelle, das niedrige Gehalt, die Tendenz zur Bildungssparpolitik, Probleme mit der Kooperationen mit anderen Bildungseinrichtungen, ganztägige Arbeitszeiten und eine enorme Zunahme nicht-pädagogischer Aktivitäten (z. B. Verwaltungsformalitäten). Die Handhabung vom Ferienüberhang variierte stark zwischen den Musikschulen und Kommunen und verbreitete ein Gefühl der Ungerechtigkeit. Darüber hinaus hatten Lehrkräfte mit mehreren Arbeitsstellen in verschiedenen Städten (in diesem Fall 39 %) größere Nachteile wie Isolation und mangelnde Kommunikation mit dem Musikschulkollegium, geringere Motivation und Identifikation mit der Arbeit und mit einzelnen Institutionen sowie eine höhere Arbeitszeit, um diese Nachteile auszugleichen. Weitere Faktoren, die sich gegenseitig beeinflussten und zu Unzufriedenheit führten, waren Wechsel des Arbeitsortes, schlechte Ausstattung, Druck und Zeitmangel (vgl. Popp, 2011, S. 418–420, S. 526–527). Etwa drei Viertel der Befragten betrachteten Kooperationen als eine Möglichkeit zur Verbesserung des Berufsbildes und eine Abkehr von der Bezeichnung „freiwillige Leistung“ durch die Einbindung in einer etablierten pädagogischen Institution. Eine größere Anzahl an Schüler:innen wurde als Sicherung der Beschäftigung interpretiert und möglicherweise als Chance auf eine Festanstellung betrachtet. Gleichzeitig waren 64,9 % der Meinung, dass Kooperationen aus Notwendigkeit (z. B. aufgrund von Stundenplänen oder aus finanziellen Gründen) durchgeführt werden. Zudem hatten 24,3 % Bedenken, dass die Tätigkeit durch Kooperationen grundlegend verändert wird, und 22,5 % empfanden sie als Rückschritt in Bezug auf die Unabhängigkeit, da sie sich nun den Anweisungen der Schulen unterordnen müssen. Die beiden zuletzt genannten Gruppen erlebten eine Einschränkung ihrer beruflichen Identität, da die Wahl, Instrumentalpädagogik statt Schulpädagogik zu studieren, auch mit dem Wunsch verbunden war, in Einzelunterricht oder Kleingruppen zu arbeiten und nicht mit großen Klassen (vgl. Popp, 2011, S. 458–460). Die Vereinbarkeit von Beruf und Familie wurde von 3,6 % der Befragten als sehr gut, von 25,2 % als gut, von 55 % als schlecht und von 15,3 % als unmöglich eingestuft. Diese geringe oder fehlende Kompatibilität wurde auf eine Mischung aus finanziellen und arbeitszeitlichen Gründen zurückgeführt (vgl. Popp, 2011, S. 454).

Die Mehrheit der Befragten äußerte Unzufriedenheit in Bezug auf die Kooperationen, u. a. aufgrund folgender Punkte: mangelnde Kontrolle über das Unterrichtsformat sowie über die pädagogische Planung; Schwierigkeiten bei der Entwicklung spezifischer Kompetenzen des Instruments in großen Gruppen auf effektive und qualitativ hochwertige Weise; eine hohe

Abmeldequote, die eine langfristige Zusammenarbeit mit der Schülerschaft unmöglich macht; eine Ausweitung der Arbeitszeiten, Randzeiten und unerwünschten Pausen; zusätzliche Ausgaben, die größtenteils nicht abgedeckt werden, wie z. B. Reisen, Fortbildungen, Konferenzen oder zusätzliche Veranstaltungen. Die Befragten berichteten über mangelnden Respekt und mangelhafte Zusammenarbeit seitens des Schulpersonals, welches die Musikschulangebote oft eher als Freizeitaktivitäten innerhalb der Offenen Ganztagschule betrachtete, anstatt diese als Unterricht anzuerkennen (vgl. Popp, 2011, S. 315–317).

Einen Einblick in die Meinung der Lehrkräfte⁵⁵ zu den Kooperationen bietet auch die Gewerkschaftsumfrage von ver.di (Simon, 2017). Etwa 34 % der gesamten Stichprobe unterrichteten für die Musikschule an kooperierenden Institutionen (im Land NRW waren es 58,3 %). Die Gründe, in diesem Rahmen zu unterrichten, waren für 53 % eine Anforderung der Musikschule, für 36,9 % pädagogische Gründe und für 18 % die Bezahlung. Nur 9,4 % der Befragten lehnten die Kooperationen kategorisch ab. Eine höhere Anzahl von Schüler:innen und damit einhergehend eine gesteigerte Arbeitsplatzsicherheit sowie die zunehmenden Schwierigkeiten bei der Organisation des Stundenplans am Nachmittag an der Musikschule aufgrund der langen Schulzeiten der Kinder tragen vermutlich zu größerer Akzeptanz bei (vgl. Simon, 2017, S. 8–10). Etwa 60 % der Befragten waren mit der Organisation der Kooperationen und der Zusammenarbeit mit den Institutionen entweder sehr oder teilweise zufrieden. Hingegen wurden die räumlichen Bedingungen von der Hälfte der Stichprobe bemängelt, und 18,4 % der Befragten (einen Anstieg gegenüber den 13 % im Jahr 2008) waren der Meinung, dass Schullehrpersonal im Fach Musik durch (viel niedrig verdienende) Musikschullehrkräfte über Kooperationen ersetzt wird, als eine bewusste politische Entscheidung zur Einsparung öffentlicher Gelder (vgl. Simon, 2017, S. 11).

2.7.5 Fachkräftemangel an Musikschulen

Eine weitere Tendenz, vor der viele Musikschulleitungen stehen oder stehen werden, ist der Mangel an qualifizierten Lehrkräften. Bis vor Kurzem war der Berufsbeginn an Musikschulen für Lehrkräfte oft schwierig: große Konkurrenz, lange Suche nach einer Stelle, hohe Zahl an Honorarverträgen, unzureichendes Gehalt in Kombination mit großer beruflicher Unsicherheit oder die Aufteilung der Tätigkeit auf mehrere Arbeitsplätze, Musikschulen oder Ko-

⁵⁵ Stichprobe von $N = 4.216$ Musikschullehrkräften aus ganz Deutschland (vgl. Simon, 2017, S. 4).

operationen (vgl. Rehberg, 2012, o. S.; vgl. Kastendeich, 2018, S. 51). In den vergangenen Jahren hat sich die Situation gewandelt, und man stellt fest, dass der Beruf an Attraktivität verloren hat. Der VdM warnte bereits im Jahr 2020 vor dem Fachkräftemangel, insbesondere in der Elementaren Musikpädagogik sowohl in städtischen als auch ländlichen Gebieten. Als Beispiel wird der Verlust von Personal durch Quer- und Seiteneinstiege an allgemeinbildenden Schulen genannt (vgl. VdM, 2020c, S. 1). Die Musikschulen sind auf diese Lehrkräfte angewiesen, um sicherzustellen, dass ihre Angebote zur musikalischen Früherziehung und elementaren Ausbildung aufrechterhalten werden können⁵⁶. EMP-Lehrkräfte werden auch für Kooperationen zwischen Musikschulen und Kindertagesstätten benötigt. Seit Ende 2017 besteht die Möglichkeit für EMP-Lehrkräfte, als Musik-Seiteneinsteiger an Grundschulen angestellt zu werden, was dazu führt, dass sie den Musikschulen entzogen werden (vgl. Deutsche Musikrat, 2019, S. 8).

Die Situation wird in den kommenden Jahren durch eine hohe Anzahl von Pensionierungen verschärft werden, wobei allein in Nordrhein-Westfalen dies 30 % der Musikpädagog:innen betrifft (vgl. Landesfachgruppe NRW ver.di, 2020, S. 2). Im Jahr 2022 berichteten drei Viertel der öffentlichen Musikschulen in NRW, dass sie Schwierigkeiten haben, offene Stellen zu besetzen, hauptsächlich aufgrund des Mangels an qualifizierten Bewerbungen. Viele Stellen bleiben unbesetzt oder werden von Personen ohne Musikabschluss besetzt, was die Qualität des Angebots gefährdet. Viele aktive Musikschullehrkräfte sehen ihre berufliche Tätigkeit als weniger wettbewerbsfähig im Vergleich zu anderen Bereichen an, die bessere Gehälter, Aufstiegsmöglichkeiten und eine bessere soziale Absicherung bieten. Schätzungen zufolge könnten in den nächsten zehn Jahren durch reguläre Pensionierungen, unbesetzte Positionen und Abwanderungen von Fachkräften⁵⁷ etwa 4.000 Stellen in Nordrhein-Westfalen vakant sein (vgl. LVdM in NRW, 2023, S. 5–6).

Bereits im Jahr 1999 beklagte die Mehrheit der Musikschullehrkräfte das geringe Ansehen des Berufs in der Gesellschaft, mangelnde Aufstiegschancen sowie unangemessene und zu

56 Ein Beispiel dafür, wie sich diese Veränderungen auf die Musikschulleitungen in einer bestimmten Region auswirken, findet sich unter: <https://www.fnp.de/lokales/wetteraukreis/damit-musikunterricht-kein-luxus-ist-92311989.html> [01.09.2023].

57 Es werden sogar Programme entwickelt, die diese Abwanderung verstärken können. Als Vorreiter hat das Bundesland Schleswig-Holstein ein Aufbaustudium an der Musikhochschule in Lübeck implementiert, das den Seiteneinstieg aus künstlerisch-pädagogischen Studiengängen in die allgemeinbildende Schule erleichtert, um den Mangel an Musiklehrkräften an Schulen zu beseitigen. Informationen dazu unter: <https://www.mh-luebeck.de/studium/studiengaenge/master-of-education-umstiegsmaster-lehramt-grundschule/> [14.04.2024].

niedrige Bezahlung (vgl. Loritz, 1999, S. 2). Die Arbeitsbedingungen, für die die Eingruppierung im Tarifvertrag Ende der 1980er Jahre für den Beruf eingeführt wurde, sind längst überholt und erheblich komplexer geworden. Der Übergang vom BAT zum TVöD hat zu einer weiteren Verschlechterung der Bezahlung geführt, da nun keine tariflichen Aufstiegsmöglichkeiten mehr bestehen. Der Ferienüberhang oder die Kooperationen mit anderen Institutionen (und die damit verbundene Mobilität, verlängerte Arbeitszeiten oder organisatorische Tätigkeiten) waren noch nicht so flächendeckend wie heute eingeführt. Im Jahr 2023 stufte der VdM die Situation aufgrund des Lehrkräftemangels genau aus diesen Gründen als „bedrohlich“ ein und appellierte an die kommunalen Spitzenverbände und Arbeitgeberverbände, eine Arbeitsgruppe zur Behandlung dieser Thematik einzusetzen (vgl. VdM, 2023a, S. 1).

Die Finanzierung öffentlicher Musikschulen im Rahmen des kommunalen Bildungsauftrags wird von den Bundesländern nicht hinreichend gewährleistet. Dies führt häufig zu inadäquaten Arbeitsbedingungen, die sich durch ungeeignete Räumlichkeiten, große Entfernungen zwischen den Unterrichtsorten und unzureichende Vergütungen auszeichnen. Diese Umstände tragen dazu bei, dass der Beruf der Musiklehrkräfte zunehmend unattraktiv erscheint (vgl. Föderation musikpädagogischer Verbände Deutschlands, 2021, S. 4; s. Kap. 2.7.5).

Attraktivität des künstlerischen Studiums an deutschen Musikhochschulen. Die Vermutung liegt nahe, dass sich die Bemühungen der Musikhochschulen, ihren künstlerischen internationalen Ruf und Interesse zu wecken, in einem gestiegenen Zulauf ausländischer Studierenden widerspiegeln. Aufgrund unterschiedlich erfasster Statistiken zur Anzahl der Studierenden an Musikhochschulen in Europa ist es nicht möglich, diese direkt zu vergleichen (z. B. das Fehlen einer Unterscheidung zwischen Bachelor- und Master-Studierenden, sowie der Vergleich der Gesamtzahl aller Studierenden mit der Anzahl der Neueinschreibungen). Trotzdem liefern die prozentualen Ergebnisse einen Hinweis darauf, dass es in Deutschland Besonderheiten bei der Anzahl ausländischer Studierenden an Musikhochschulen gibt.

Das Conservatoire Supérieur de Musique de Lyon hat im Studienjahr 2019–2020 etwa 20 % ausländische Studierende aufgenommen, von denen drei Viertel aus Nicht-EU-Ländern stammen. Im Conservatoire Supérieur de Paris kamen 22 % der insgesamt 1.339 eingeschriebenen Studierenden aus anderen Ländern. Davon stammten zwei Drittel aus Nicht-EU-Ländern (vgl. Éblé & Rambaud, 2022, S. 52). Im Studienjahr 2021–2022 betrug der Anteil

ausländischer Studierender bei den neuen Einschreibungen am Conservatorio Superior de Música de Madrid 6 % (vgl. Fernández, 2022, o. S.). Die vergleichbare Gruppe in Deutschland, die diesen Daten am nächsten kommt, ist die der Instrumental- oder Orchestermusik, bei der 65,8 % ausländische Studierende im Jahr 2022 verzeichnet wurden (vgl. Deutsches Musikinformationszentrum, 2024, S. 3). Diese Tendenz zeigt sich auch in den Niederlanden. Im akademischen Jahr 2006–2007 hatten 52 % der Studierenden, die einen Master-Abschluss in Musik erworben haben, die niederländische Staatsangehörigkeit. Im akademischen Jahr 2020–2021 sank dieser Anteil auf 37 %. In einem Interview aus dem Jahr 2021 bemerkte der Direktor des Konservatoriums in Den Haag, dass der Unterschied zwischen Kindern aus musikalischen und nicht-musikalischen Familien in den niederländischen Musikschulen früher kompensiert werden konnte, während dies heute nicht mehr der Fall ist (vgl. Zembla, 2021, o. S.).

Es ist anzunehmen, dass ausländische Studierende über eine größere räumliche Flexibilität verfügen, bspw. durch eine Rückkehr in ihre Heimatländer (vgl. Kastendeich, 2018, S. 14). Bei einer Befragung in Baden-Württemberg konnten aufgrund von Adressänderungen ein Drittel der insgesamt 56 % ausländischen Absolvent:innen nicht mehr erreicht werden (vgl. Kastendeich, 2018, S. 50). Es gestaltet sich schwierig, Schlussfolgerungen aufgrund des Mangels an Studien über diese Entwicklung zu ziehen. Dennoch könnte diese Information u. a. für den Fachkräftemangel an Musikschulen relevant sein.

Schlussfolgernd ist festzustellen, dass die wichtigsten Motivationsfaktoren für Musikschullehrkräfte in ihrer pädagogischen Arbeit in den sozialen Kontakten und der gegenseitigen Unterstützung, in guten Beziehungen zu Schüler:innen oder Kolleg:innen, in der Vermittlung der Leidenschaft für ihr Fach, in der Möglichkeit künstlerischer Verwirklichung sowie in einem in der Regel hohen konzeptionellen Entscheidungsspielraum liegen. Zu den meistgenannten Stressoren zählen eine zu niedrige Eingruppierung im TvöD, prekäre Arbeitsverhältnisse, insbesondere bei Honorarkräften, lange Fahrtwege zwischen mehreren Unterrichtsorten und oft unzureichend als Arbeitszeit angerechnet, das Gefühl des Einzelkämpfertums, die schwere Vereinbarkeit von Familien- und Berufsleben, Probleme bei der Zusammenarbeit insbesondere bei Schulkooperationen, Konflikte mit Erziehungsberechtigten oder Schüler:innen sowie mangelnde Wertschätzung seitens der Gesellschaft, Politik oder Vorgesetzten. Ein europäischer Vergleich zeigt, dass viele der Herausforderungen, denen sich das

deutsche Musikschulsystem gegenübersteht, wie beispielsweise der derzeitige Fachkräftemangel, mit seiner Geschichte und den dahinterstehenden politischen Entscheidungen zusammenhängen und sich von denen anderer Länder unterscheiden.

2.8 Die Musikschulleitung

In diesem Abschnitt wird die Zielgruppe der Forschung genauer betrachtet, für die keine wissenschaftlichen Studien gefunden werden konnten. Es existieren jedoch einzelne Befragungen, wie z. B. eine Umfrage über die Personalsituation von Musikschulleitungen (Reitz & Scheytt, 2018) oder Texte wie das KGSt®-Gutachten (Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsmanagement, 2012), in denen die Hauptaufgaben der Musikschulleitung erläutert werden.

2.8.1 Entwicklung in den Anforderungen an die Musikschulleitungen

Seit den ersten Stellenbeschreibungen für die Musikschulleitung bis heute sind die Voraussetzungen, die das Profil der Bewerber:innen erfüllen müssen, stetig gestiegen. Die Ursachen dafür sind vielfältig und hängen mit der Geschichte der Musikschulen⁵⁸ zusammen, die wiederum mit ihrem historischen und sozialen Kontext interagieren. In der Gründungsphase des heutigen Musikschulsystems in den 1950er Jahren⁵⁹ reichten die Anforderungen für ihre Leitungen von einer mindestens viersemestrigen Fachausbildung an einer Volks- oder Jugendmusikschule (oder vergleichbaren musikpädagogischen Nachweisen) bis hin zu Kenntnissen über aktuelle Musikpädagogik, gutem Umgang mit Jugendlichen, Verständnis für verwaltungstechnische Fragen, Organisations- und Verhandlungsgeschick sowie der Fähigkeit, Mitarbeitende gut auszuwählen und zu führen. Im darauf folgenden Jahrzehnt wurde im Rahmen des Ausbauplans des Deutschen Musikrats die Empfehlung ausgesprochen, dass neu gegründete Musikschulen hauptamtliche Leitungspositionen, vorzugsweise mit einer musikpädagogischen Fachausbildung und idealerweise einem abgeschlossenen Studium, besetzen sollten (vgl. Hemming, 1977, S. 278; zit. in Eberhardt, S. 72–73). Im Jahr 1989 änderte der VdM die Anforderungen und ersetzte das Verständnis für Verwaltung durch verwaltungstechnische Nachweise (vgl. Wucher et al., 1994, S. 524).

58 Für eine kurze Chronik siehe: <https://www.musikschulen.de/vdm/chronik> [10.07.2023].

59 Nach Denkschrift des Verbandes der Jugend- und Volksmusikschulen e.V., Vorgänger des VdMs bis 1966 (vgl. Eberhardt, 2007, S. 72).

Im Jahr 2003 wurden zehn Musikschulleiter:innen (im Alter zwischen 36 und 66 Jahren) aus fünf verschiedenen Bundesländern zu ihren Arbeitsanforderungen befragt. Sie gaben an, keine spezielle Vorbereitung auf die Position absolviert zu haben (lediglich drei hatten den VdM-Lehrgang für die Musikschulleitung besucht), sondern ihr Wissen im Alltag und gelegentlich durch die Teilnahme an Fachtagungen erworben zu haben. Die Befragten stellten einen deutlichen Anstieg sowohl in der Quantität als auch in der Priorisierung von wirtschaftlichen Aufgaben sowie im Arbeitsaufwand in Management, Politik und Verwaltung fest. Generell bemerkten sie Defizite in der Öffentlichkeitsarbeit und der Konfliktbewältigung und waren der Meinung, dass ein Musikschulmanagement-Studium eine Erleichterung für Berufsanfänger:innen darstellen würde (vgl. Eberhardt, 2007, S. 91–92). Bereits im Jahr 2007 stellte sich für Eberhardt die Frage, ob diese rasante Entwicklung des Anforderungsprofil für Musikschulleitungen⁶⁰ eine Professionalisierung in Form eines eigenständigen Studiengangs erforderlich macht. Nur sehr wenige Musikhochschulen bieten Lehrveranstaltungen zum Thema Management an (vgl. Eberhardt, 2007, S. 93).

In einigen Fällen, in denen die Aufgaben für eine Person zu umfangreich geworden sind, werden in Musikschulen neue Managementmodelle eingeführt, wie z. B. die Trennung von pädagogischer und administrativer Leitung oder die Delegation bestimmter Aufgaben an spezialisierte Fachkräfte⁶¹.

Ziele. Die Musikschulleitung hat die Aufgabe, gemeinsam mit allen beteiligten Gruppen, wie dem Träger, den pädagogischen und administrativen Mitarbeitenden sowie den Schüler:innen und Eltern, pädagogische Ziele für die Musikschule zu erarbeiten, zu vereinbaren und zu veröffentlichen. Diese Ziele dienen als Grundlage für die strategische und operative Planung der Musikschule und sollten regelmäßig überprüft und weiterentwickelt werden. Die Leitung muss sicherstellen, dass ein ausgewogenes und vielfältiges Unterrichtsangebot besteht, das den sich verändernden Rahmenbedingungen Rechnung trägt und den neuen Anforderungen an die Arbeit der öffentlichen Musikschulen gerecht wird (vgl. KGSt®, 2012, S. 83). Ferner obliegt es der Leitung, Richtlinien zu verfassen, einzuhalten und regelmäßig zu aktualisieren.

60 Aktuelle Stellenanzeigen auf der offiziellen Website des VdM abrufbar unter: <https://www.musikschulen.de/service/stellenangebote/index.html>

61 Zum Beispiel die Übernahme des Bereichs Marketing, Öffentlichkeitsarbeit und Veranstaltungen durch eine Marketingfachkraft. Siehe Zeitungsinterview: https://www.lr-online.de/lausitz/hoyerswerda/interview-mit-nicole-koniarski-39_-und-klaus-peter-haselbauer-63_-fuer-eine-starke_-kulturelle-vielfalt-der-stadt-38136048.html [06.12.2020].

Diese umfassen u. a. Schulordnungen, Vergütungsordnungen, Dienstanweisungen und die Satzung, in denen die Ziele und der Auftrag der Musikschule sowie die Rechte, Pflichten und Interessen von Eltern, Schüler:innen und Mitarbeitenden festgehalten sind (vgl. KGSt®, 2012, S. 84).

Anforderungsprofil. Musikschulleitende erfüllen mindestens zwei bis vier der folgenden Rollen: a) als Angestellte bei einer Stadt oder Kommune erhalten sie Aufträge von der Kulturpolitik und Verwaltung; b) als Führungskräfte geben sie Vorgaben an das Kollegium weiter; c) als ausgebildete Musiker:innen nehmen sie eine künstlerische Rolle ein, auch wenn diese nicht immer parallel zur Leitung weiter ausgeübt wird; d) als Lehrkräfte, denn viele Musikschulleitende waren oder sind auch Mitglieder des Kollegiums und erteilen Unterricht (vgl. Mahlert, 2018, S. 8). Seywald (2019, S. 6) kategorisiert die Aufgaben der Musikschulleitung basierend auf dem internen oder externen Kontext, in dem sie stattfinden (s. Tab. 1).

Tabelle 1: Anforderungen an die Musikschulleitung. Eigene Darstellung in Anlehnung an Seywald, 2019 (S. 4–7).

Im Innensystem	Beispiele:
Ziele	Definition von Zielen, Leitbild und Image nach innen
Unternehmenspolitik	Umsetzung des Leitbildes, Anpassung und Ausbau der Angebote
	Finanzmanagement
	Finanzierungsgesetz, Öffentlichkeitsrecht, Richtlinien Personalpolitik, Personalentwicklung Ausbau des Angebotes, Strategien mit Einbeziehung von Eltern
andere organisatorische Aufgaben	Abläufe organisieren, Elektronische Datenverarbeitung (EDV) Zusammenwirken zentraler und dezentraler Stellen, Schulbau, Zusammenwirkung des Netzwerks Musikschulen untereinander
pädagogische Aufgaben	Zielvereinbarung, Leistungsbeurteilungen Unterrichtspraktikum, Begabtenförderung, Programme zur Studium-Vorbereitung
Menschen, Gruppen, Klima	Einstellung der Leitung: innere Haltungen zum Betrieb, zur Tätigkeit und zum Leitbild, Selbstvertrauen (stärken), Rollenbilder, Führungskompetenz Betriebsklima, Stärkung der Unternehmensidentität (<i>Corporate Identity</i>), Einstellung zum Leitbild, Einstellungen zu den neuen Strömungen in der Pädagogik Fehlerkultur, Konfliktkultur
Zum Umfeld	Beispiele:
Vermittlung Kooperationen Politische Arbeit	Identität der Musikschule: Marke, Bildungsauftrag, Veranstalter, Wirtschaft, Konkurrenzprofil, Position im Bildungswesen, Kundenorientierung, Elternarbeit Kooperationen im Bildungs- und Kulturnetzwerk: strukturelle und informelle Beziehungen zu Partnern im Bildungsnetz; politische Überzeugungsarbeit, Sponsoring Austausch mit Gremien, Elternbeiräten, Elternvertretungen, Fördervereinen, Arbeitsgruppen ⁶²
Menschen, Gruppen, Klima	Pflege der informellen Beziehungen zur Politik, Bewusstseinsbildung auf breiter Ebene im Netzwerk, Musik und Wirtschaft Elternberatung, Zufriedenheit der Schülerschaft Beschwerdemanagement, Fehlerkultur, Konfliktkultur

Ressourcen. Die Verwaltung der Ressourcen an der Musikschule kann in die Kategorien Personal und Haushalt unterteilt werden.

⁶² Beispiele bietet der Landesverband der Musikschulen Baden-Württembergs unter: <https://www.musikschulen-bw.de/landesverband/gremien/arbeitsgruppen> [01.07.2023].

Die Personalverwaltung beinhaltet die Erstellung des Stellenplans, die Führung der Personalakten sowie die Einstellung und Beendigung von Beschäftigungsverhältnissen, einschließlich der Ausstellung von Arbeitszeugnissen, dem Verfassen von Stellenausschreibungen, der Durchführung von Bewerbungsverfahren und der Kommunikation mit dem Personalrat (vgl. KGSt®, 2012, S. 84).

Die Haushaltsverantwortung umfasst die Umsetzung der festgelegten Ziele auf ökonomische und transparente Weise. Dies geschieht durch die Erstellung detaillierter Haushaltspläne, die Gestaltung der Gebührenordnung, die Beantragung von Zuschüssen sowie Maßnahmen bei Budgetabweichungen. Die Musikschulleitung trägt ebenfalls die Verantwortung für die Gebäude- und Sachwerte, die Inventarisierung, Reparatur oder Anschaffung von Materialien für den Musikschulbetrieb und muss ein Konzept für die Instandhaltung, Ausstattung und Nutzung der Unterrichtsräumlichkeiten vorlegen. Des Weiteren obliegt es der Musikschulleitung, effiziente Arbeitsabläufe sicherzustellen. Dies erfolgt durch kontinuierliche Beobachtung, Analyse und Verbesserung aller Arbeitsprozesse sowie durch die Erstellung von Tätigkeits- und Anforderungsprofilen sowie Beschreibungen oder Checklisten für Standardprozesse (vgl. KGSt®, 2012, S. 84).

Projektmanagement. Großveranstaltungen (z. B. Tag der offenen Türen oder eine Arbeitswoche von Musikschulensembles) unterscheiden sich vom Unterrichtsalltag u. a. dadurch, dass sie zeitlich, personell und finanziell begrenzt sind und in den Bereich des Projektmanagements fallen. Projekte stellen einzigartige Herausforderungen dar, die eine spezifische Organisations- und Koordinationsstruktur erfordern. Sie werden parallel zum regulären Betrieb durchgeführt und erfordern oft das Bewältigen von Aufgaben, für die keine vorherige Erfahrung vorliegt. In einigen Fällen kann die Einbindung zusätzlicher Arbeitskräfte auf Honorarbasis oder die Beauftragung externer Firmen erforderlich sein. Für ein erfolgreiches Projektmanagement sind Führungskompetenzen wie technische und methodische Kenntnisse sowie die Fähigkeit zur Konfliktsteuerung von Bedeutung (vgl. Klein, 2008, S. 10–12).

Politische Arbeit und Finanzierung. Die wirtschaftliche Lage und der Entscheidungsspielraum der Musikschulen sind von hoher Komplexität geprägt. Als Dienstleister befinden sie sich an der Schnittstelle zwischen Kultur und Bildung. Eine gesetzlich geregelte bundesweite Definition von Musikschulen existiert nicht. In der Politik werden Musikschulen in erster Linie im kulturellen Bereich angesiedelt, insbesondere wenn sie staatliche Förderung erhal-

ten. Der VdM hingegen betont die bildungsspezifischen Aktivitäten der Musikschulen (vgl. Schäfer-Lösch, 2017, S. 23). Die Implementierung von Qualitätsmanagement an Musikschulen ist ein Teil dieser Strategie zur Neupositionierung in der Kultur und Bildungspolitik (vgl. Scheytt, 2007, S. 42). Die Mitgliedsschulen im VdM sind Nonprofit-Organisationen (entweder staatlich, halbstaatlich oder privat), die Gewinne erwirtschaften dürfen „aber nicht ausschütten“ (Scheytt, 2007, S. 24). Ihr Hauptziel besteht darin, ihre Aufgaben umzusetzen, die in den rechtsverbindlichen Statuten festgelegt sind. Um die kommunale Politik von der Notwendigkeit der Finanzierung der Musikschularbeit zu überzeugen, ist politische Arbeit seitens der Musikschulleitung erforderlich. Dazu gehört neben der Qualität der Angebote auch das Aufrechterhalten eines Gleichgewichts zwischen Kosten und Leistung, das Festlegen von kurz-, mittel- und langfristigen Zielen in Absprache mit der Politik, idealerweise unter Beteiligung der Mitarbeitenden, sowie die Betrachtung aller Interessengruppen und Akteure im Zusammenhang mit der Musikschule, einschließlich anderer Ämter (u. a. Kulturredirektion, Personalamt), Eltern, Schüler:innen und Bildungseinrichtungen. Unterstützung für die Überzeugungsarbeit bieten bspw. Stellungnahmen der kommunalen Spitzenverbände, des Deutschen Musikrats oder Richtlinien, Leitbilder, Erklärungen oder Positionspapiere⁶³ zu aktuellen kulturpolitischen Themen der VdM Bundes- und Landesverbände (vgl. Scheytt, 2007, S. 44).

Qualitätssicherung. Die kommunalen politischen Vertretenden haben ein Interesse daran, dass die Musikschule zur Attraktivität der Kommune beiträgt (vgl. Mahler, 2018, S. 8). Musikschulen sind als kommunale Kultur- und Bildungseinrichtungen verpflichtet, Qualitätsstandards zu erfüllen, um die Verantwortung für die Finanzierung zu übernehmen. Durch den Einsatz von Qualitätsmanagement-Maßnahmen kann die Wirksamkeit der Musikschularbeit nachgewiesen und gegebenenfalls verbessert werden, indem Mitarbeitendenorientierung sowie die Einbeziehung der Schülerschaft und der Elternperspektive gefördert werden. Für die Qualitätssicherung ist die notwendige Fortbildung des Personals ebenso wichtig (vgl. Deutscher Städtetag et al., 2010, S. 11).

Die Qualitätssicherung in einem Kulturbetrieb ist eine Führungsaufgabe, die durch Controlling-Maßnahmen unterstützt wird. Eine effektive Kommunikation ist entscheidend, um die Akzeptanz und den Erfolg des Systems der Zielsetzung und Steuerung sicherzustellen. Personalisierte Ziele, die als Teil eines größeren betrieblichen Ziels fungieren, können motivie-

63 VdM Positionspapiere abrufbar unter: <https://www.musikschulen.de/vdm/positionen/index.html>

render für die Mitarbeitenden wirken. Controlling dient als datengesteuertes System, um Ziele und Aufgaben zu koordinieren, Entscheidungen zu treffen und Transparenz zu schaffen. Die Qualität eines Kulturbetriebs sollte nicht nur anhand quantitativer Daten, sondern auch durch qualitative Informationen gemessen werden (vgl. Schneidewind, 2013, S. 11–14). Im Controlling wird regelmäßig überprüft, inwieweit die vereinbarten Ziele erreicht wurden. Dies umfasst die Auswertung von Unterlagen wie Berichtsformularen, Vertragsdokumenten, Personalakten, Haushaltsplänen, Mahnwesen, Terminübersichten, Berichten, Umfragen und statistischen Vergleichen sowie die Öffentlichkeitsarbeit oder die Verwaltung von Personaldaten der Schüler:innen (vgl. KGSt®, 2012, S. 84).

Für Musikschulen existieren bereits Qualitätsmanagementprogramme wie das „Qualitätssystem Musikschule“ (QSM) des VdM. Das Programm betrachtet Musikschulen als lernende Organisationen und sieht ihre selbstgesteuerte Entwicklung als fortlaufenden Prozess an. Es stützt sich auf die Annahme, dass Mitarbeitende, die die Wirkung ihres individuellen Beitrags zum Gesamterfolg erkennen, eine stärkere Identifikation mit der Schule entwickeln, motivierter sind und sich aktiver einbringen. Es befasst sich ebenso mit der Rolle der Überzeugungen und des Handelns der Führungskräfte (vgl. Krügger & Wanner, 2010, S. 146–147).

Führung und Leitung. Die Leitung der Musikschule soll pädagogische und organisatorische Zielsetzungen im Kollegium vermitteln, die interne Kommunikation im Kollegium fördern, das individuelle Leistungspotenzial der Mitarbeitenden ausschöpfen und ihnen aktiv in die Planung sowie in zusätzliche Aufgaben und Funktionen einbinden. Um zielgerichtetes Handeln und ein Gefühl der Mitverantwortung für die Musikschule zu stärken, führt die Leitung Konferenzen, Mitarbeitenden- und Qualifizierungsgespräche durch (vgl. KGSt®, 2012, S. 85).

Zudem ist die Leitung für die Qualitätskontrolle in Fachfragen, die Gestaltung des pädagogischen Konzepts, die Organisation des Unterrichts sowie die Beratung von Schüler:innen und Eltern zuständig. Als Dienstvorgesetzte obliegt der Musikschulleitung die Verantwortung für die Einhaltung der dienstlichen Anweisungen, die Bewertung und Zuteilung der Schüler:innen an die Lehrkräfte, Raum- und Stundenpläne zu erarbeiten, Arbeitszeiten festzulegen, Dienstbesprechungen zu leiten sowie Dienstreisen, Fortbildungen und Urlaube zu genehmigen (vgl. KGSt®, 2012, S. 85). Die Musikschulleitung informiert über verschiedene

interne und externe Fortbildungsangebote, um die fachlichen Fähigkeiten sowie die betrieblich-organisatorischen und sozialen Kompetenzen des Personals zu erweitern. Zusätzlich gewährleistet die Leitung durch ihre eigene Weiterbildung die Aktualität und Kontinuität in ihrer Arbeit (vgl. KGSt® 2012, S. 86).

Eigene pädagogische Tätigkeit. Der Umfang pädagogischer Tätigkeiten der Musikschulleitung variiert in Abhängigkeit von der Größe und Komplexität ihrer Aufgaben (vgl. KGSt®, 2012, S. 86). Die Beibehaltung eines begrenzten Unterrichtspensums scheint ihr Ansehen und die Glaubwürdigkeit zu erhöhen. Dennoch herrscht Uneinigkeit darüber, ob die Leitung aufgrund der zunehmenden Komplexität ihrer anderen Aufgaben weiterhin selbst unterrichten sollte (vgl. Hahn, 2008, S. 29; vgl. Mahlert, 2018, S. 8). Die Musikschulleitung sollte ein ausgewogenes Verhältnis zwischen ihrem Engagement in der pädagogischen Arbeit und ihrer Aufgabe als Leitung der Musikschule finden (vgl. KGSt®, 2012, S. 87).

Außenvertretung und Öffentlichkeitsarbeit. Die Leitung vertritt die Musikschule und ihre Ziele gegenüber politischen und fachlichen Gremien, indem sie Planungsvorhaben und aussagekräftige Berichte kommuniziert, relevante Verantwortungsträger frühzeitig einbindet und die Verantwortung für die Öffentlichkeitsarbeit der Musikschule sowie für die Organisation des Veranstaltungswesens übernimmt. Zu den damit einhergehenden Aufgaben zählen die Veröffentlichung des Musikschulprogramms, der regelmäßige Kontakt mit den Medien, die Entwicklung und Bewertung von Außenkontakten, Partnerschaften und Kooperationen mit anderen Bildungseinrichtungen unter Berücksichtigung inhaltlicher und finanzieller Aspekte (vgl. KGSt® 2012, S. 86–87).

Elternarbeit an Musikschulen. Bei der Arbeit mit Kindern an Musikschulen ist die Beteiligung der Eltern (bzw. Erziehungsberechtigten) von grundlegender Bedeutung und darf keinesfalls als Nebentätigkeit zum eigentlichen Unterricht betrachtet werden. Eine intensive Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften ist entscheidend für den Erfolg des Musikunterrichts und trägt zusätzlich zur öffentlichen Anerkennung einer Musikschule bei. Das Konzept der Elternarbeit bezieht sich auf die gemeinsamen Bemühungen von Eltern und Lehrkräften, um die musikalische Förderung der Schülerschaft bestmöglich zu unterstützen (vgl. Mahlert, 2019, S. 1). Eltern können in ihrer Funktion als tatkräftige und einflussreiche Vertretende wirken, indem sie sich gezielt und engagiert für die Interessen von Musikschulen gegenüber den Kommunalpolitiker:innen einsetzen. Hierbei können Eltern neue Verbindun-

gen und Kooperationen für die Musikschule ermöglichen. Sowohl die Leitung als auch die Lehrkräfte der Musikschule sollten sich intensiv darum bemühen, das Vertrauen der Eltern als Partner zu gewinnen und durch gezielte Elternarbeit ihre Angebote mit dem örtlichen Kulturleben zu verknüpfen. Es ist zu beachten, dass Eltern im Gegensatz zur Musikschulleitung, die als kommunale Angestellte bestimmten dienstlichen Pflichten und Hierarchien unterliegt, nicht an vorgegebene Wege gebunden sind. Dadurch haben sie die Möglichkeit, bei auftretenden Problemen Druck auf die Politik auszuüben, um eine Lösung herbeizuführen (vgl. Mahler, 2019, S. 9–10). Darüber hinaus kann die Effizienz der Arbeit einer Musikschule gesteigert werden, indem ein einheitliches Gefühl der *Corporate Identity* unter allen beteiligten Akteuren, einschließlich der Eltern und Schüler:innen, etabliert wird, um die Bemühungen in eine gemeinsame Richtung zu führen. Um die Teilnahme und Koordination der Elternaktivitäten zu verstärken, ist eine kompetente und umsichtige Gremienarbeit erforderlich. Die Einbindung der Eltern in offizielle Vertretungen, in denen sie aktiv an der Gestaltung der Musikscharbeit beteiligt sind, stellt ein Qualitätsmerkmal einer Musikschule dar. In einigen Fällen können jedoch die Kommunen aufgrund ihrer Erfahrungen mit obligatorischen Elternbeiräten an allgemeinbildenden Schulen und den damit verbundenen „zum Teil für sie unangenehmen Forderungen“ gegen die Gründung solcher Gremien sein. Alternativ können Fördervereine diese Funktionen übernehmen (Mahler, 2019, S. 12).

Fachbereichsleitung, Bezirksleitung, Zweigstellenleitung. In der Regel werden Fachbereiche in Musikschulen nach den Unterrichtsinhalten eingerichtet. Dies umfasst bspw. die Grundstufe, die Elementarstufe sowie spezifische Fachbereiche wie Streichinstrumente oder Ensemblefächer. Bei größeren Musikschulen mit einem weiten Einzugsgebiet und mehreren Standorten ist es sinnvoll, Bezirks- und/oder Zweigstellenleitungen oder -betreuungen einzurichten (vgl. KGSt®, 2012, S. 87).

An größeren Musikschulen, die sowohl fachlich als auch räumlich organisiert sind, haben sich unabhängig von tariflichen Strukturen unterhalb der Ebene der (stellvertretenden) Leitung zwei gleichberechtigte Führungs- und Verantwortungsmodelle etabliert. Das erste Modell beinhaltet eine bezirkliche Gliederung mit Bezirksleitungen als Führungspositionen mit Weisungsbefugnis. Zusätzlich gibt es gesamtschulische Fachbereichsbetreuende ohne Weisungsbefugnis. Das zweite Modell besteht aus gesamtschulischen Fachbereichsleitungen als Führungspositionen mit Weisungsbefugnis sowie Bezirks- oder Zweigstellenbetreuenden ohne Weisungsbefugnis (vgl. KGSt®, 2012, S. 87).

Die Fachbereichs- oder Bezirksleitung als Führungsposition ist für die ordnungsgemäße Durchführung des Unterrichts, der Unterrichtsplanung sowie bestimmter Aspekte der Personalbetreuung zuständig. Dies betrifft in begrenzter Weise auch Fachbereichs-, Bezirks- oder Zweigstellenleitungen, die nicht weisungsbefugt sind. Des Weiteren nimmt die mittlere Leitungsebene eine unterstützende bzw. entlastende Rolle für die Leitung der Musikschule ein, indem sie an den Entscheidungen in regelmäßigen Leitungskonferenzen teilnimmt und gemäß den zuvor vereinbarten Zielen mit der Musikschulleitung zusammenarbeitet. Um Redundanzen und Unsicherheiten bei Personal, Schüler:innen und Eltern zu vermeiden, ist es notwendig, dass Aufgaben und Zuständigkeiten der mittleren Leitungsebene klar und transparent in den entsprechenden Stellenbeschreibungen festgelegt sind und dass diese Aufgaben im Einklang mit den Zielen der Musikschule stehen (vgl. KGSt®, 2012, S. 87).

2.8.2 Managementansätze in Kultureinrichtungen

Herausfordernd für die Musikschulleitung ist es, die angemessenen Managementfähigkeiten in Einklang mit den künstlerisch-pädagogischen Zielen zu bringen (vgl. Hahn, 2008, S. 1). Die unterschiedlichen Bedürfnisse und Ansprüche der Beteiligten stehen oft im Widerspruch zueinander, selbst innerhalb derselben Gruppe, wie z. B. im Kollegium. Einige Entscheidungen sind möglicherweise nicht für alle nachvollziehbar oder akzeptabel und können zudem aufgrund begrenzter finanzieller Ressourcen nicht wie gewünscht umgesetzt werden. Daher ist es wichtig, dass die Leitung die Gründe für ihre Entscheidungen und das Vorgehen transparent kommuniziert. Dies erfordert ein hohes Maß an Vermittlungskompetenz und die Fähigkeit, ein vielseitiges Handlungsrepertoire situationsgerecht einzusetzen (vgl. Mahler, 2018, S. 8–9).

In zahlreichen Kontexten erweist sich eine ausgeprägte soziale Kompetenz als unerlässlich, sowohl im Umgang mit Eltern und Schüler:innen als auch mit politischen Vertreter:innen, anderen Kulturinstitutionen und Schulen, jedoch insbesondere bei der Mitarbeiterführung. Die größte Herausforderung für das Management besteht darin, Menschen mit einem hohen Maß an Spezialisierung und Erfahrung auf ihrem Gebiet zu führen (vgl. Hahn, 2008, S. 2). Eine hohe Arbeitszufriedenheit und die Identifikation des Kollegiums mit der Institution sind ebenfalls entscheidende Faktoren für die Bindung der Kundschaft, da nur auf diese Weise die erforderliche Bildungsqualität sichergestellt werden kann. Aus wirtschaftlicher Perspektive,

und wie bereits in der Privatwirtschaft erkannt wurde, ist eine langfristige Bindung der Kundschaft profitabler als die Gewinnung neuer Kundschaft (vgl. Eberhardt, 2007, S. 82).

Cultural Leadership. Das Konzept des *Cultural Leadership* bezieht sich aus einer intern gerichteten Perspektive auf die Führung von Kulturorganisationen, sowohl in klassischen Hochkulturinstitutionen als auch in Projekten der freien Szene (vgl. Zierold, 2017, S. 14). In der gewinnorientierten Kreativwirtschaft wird ein unternehmerischer, ideenreicher und kommunikativer Führungsstil im Umgang mit Risiken und Unsicherheiten als vorteilhaft angesehen. Öffentlich orientierte Kultureinrichtungen hingegen verfolgen hauptsächlich das Ziel, soziale, kulturelle und künstlerische Werte zu schaffen, während sie gleichzeitig politisch festgelegte Regeln und Vorschriften einhalten müssen. Andere kulturelle Organisationen sind in der Zivilgesellschaft oder im ehrenamtlichen Sektor angesiedelt und verfolgen Ziele wie die Schaffung von Kunst oder den Spaß am Prozess. Daher gibt es kein einheitliches Modell für *Cultural Leadership* (vgl. Schramme, 2017, S. 30).

In ihren Interviews mit Führungskräften deutscher öffentlicher Kultureinrichtungen⁶⁴ identifizierte Mandel (2018) als gemeinsame Herausforderungen für alle gesellschaftliche Megatrends (wie Globalisierung, Migration und Digitalisierung) sowie einen begrenzten Handlungsspielraum aufgrund finanzieller Restriktionen, institutioneller Unflexibilität und der Erwartungen des Personals sowie der Öffentlichkeit. Obwohl alle Führungskräfte einen kommunikativen Führungsstil bevorzugten, sahen sich ältere Führungskräfte (Jahrgänge 1945–1965) eher als Alleinverantwortliche mit klaren Weisungsbefugnissen, während die jüngeren (Jahrgänge 1975–1995) eine offene und partizipative Arbeitsumgebung sowie eine moderierende Rolle bevorzugten, um auf die zunehmende Komplexität ihrer Aufgaben und die Ansprüche der neuen Generation von Beschäftigten effektiv reagieren zu können (vgl. Mandel, 2018, S. 1).

Viele Kultureinrichtungen wie Ministerien, Kulturämter, Museen, Theater sowie Volks- und Musikschulen sind nach wie vor nach dem Muster klassischer Organisations- und Bürokratietheorien (ab Ende des 18. Jahrhunderts) strukturiert und prägen auch heute noch die Vorstellungen vieler Führungskräfte, wenn auch nicht immer bewusst (vgl. Klein, 2009, S. 17). Diese Modelle streben nach Effizienz durch Objektivität, Befehl, Gehorsam, Kontrolle und

64 In den Bereichen Museum, Bildende Kunst, Theater, Orchester, Tanz, Literatur und Medien.

einer unpersönlichen Behandlung der Beschäftigten, in der persönliche Belange und der Ausdruck von Emotionen nicht erwünscht sind. Besonders in Fabriken angewandt, wo Menschen als austauschbare Maschinen behandelt wurden, führten sie zu einem Zustand der Entfremdung und zu repetitiven, eintönigen und sinnentleerten Tätigkeiten (vgl. Klein, 2009, S. 27). Im Gegensatz dazu betrachtet das systemische Modell Organisationen und ihre Realität als ein komplexes System, welches vom Kontext und von allen Beteiligten abhängig ist und die hierarchische Organisation in Frage stellt. Gemäß diesem Ansatz setzen Führungskräfte bei der Motivation und Selbstorganisation der Mitarbeitenden an und nutzen Interaktion und Kommunikation, ein hohes Maß an Lernbereitschaft, Konfliktfähigkeit, Empathie und gegenseitigen Respekt als Werkzeuge. Sowohl neue Führungsansätze als auch eine systemische, interaktive Sichtweise von Organisationen erfordern beträchtliche Anstrengungen, sind jedoch unerlässlich zur Bewältigung der aktuellen Herausforderungen und durch ihre Nachhaltigkeit gerechtfertigt (vgl. Klein, 2009, S. 146–148). Im kulturellen Sektor ist eine partizipative Führungsweise erforderlich, die die aktive Mitgestaltung und die Reaktionen auf die Angebote der Zielgruppen in den Vordergrund stellt. Ein autoritärer Führungsstil, der durch eine hierarchische Struktur geprägt ist und den Produzenten die Kontrolle überträgt, erweist sich in Kulturinstitutionen als ineffektiv, da Werte, Kommunikationsmuster, Nutzerverhalten und das soziale Umfeld einem ständigen Wandel unterliegen (vgl. Müller, 2019, S. 52). Leitungen von Kulturorganisationen müssen Mitarbeitende mit den geeigneten Fähigkeiten und Qualifikationen für jede Position auswählen und sicherstellen, dass produktive Prozesse etabliert werden (vgl. Klein, 2009, S. 10). Sie sollen ein Gleichgewicht zwischen betriebswirtschaftlicher Effektivität und künstlerischem Wert für die Gesellschaft herstellen (vgl. Mandel, 2018, S. 3). Insbesondere in Musikschulen besteht die Hauptverantwortung der Leitung darin, die Rahmenbedingungen und Prozesse zu schaffen, die es den Lehrkräften ermöglichen, autonom auf ein gemeinsames Ziel, Vision und Qualitätsstandards hinzuarbeiten. Um die Arbeitsmotivation, Sinnhaftigkeit, Potenzialausschöpfung und Zielakzeptanz der Lehrkräfte zu steigern, sollte die Leitung dafür sorgen, dass sie eine angemessene Wertschätzung, genügend Raum für die individuelle Entfaltung und Partizipationsmöglichkeiten erhalten (vgl. Klein, 2009, S. 14–15).

Eine zweite Interpretation des Begriffs *Cultural Leadership* besteht in einem Beitrag zur Debatte über die Kultur als potenzielle treibende Kraft für soziale Veränderungen oder als Quelle materieller Güter. Dabei sind die Wahrnehmung, Nutzung und Erwartungen an kultu-

relle Angebote von zentraler Bedeutung. *Cultural Leadership* bezieht sich in diesem Kontext auf die Fähigkeit, kulturelle Angebote auf gesellschaftlicher Ebene zu gestalten (vgl. Müller, 2019, S. 47). Die *cultural Leaders* tragen die Verantwortung, sich für soziale und kulturpolitische Ziele einzusetzen und der Kunst einen gesellschaftlichen Wert zu verleihen (vgl. Müller, 2019, S. 50). Diese Definition vergibt eine kulturelle Führungsrolle an Personen, Organisationen oder Netzwerke und geht über eine spezifische Organisation hinaus, sodass auch Nicht-Kulturschaffende diese Rolle wahrnehmen können (vgl. Zierold, 2017, S. 15).

Das schülerzentrierte Paradigma. Ein schülerzentriertes Paradigma zeichnet sich durch eine zentrale Ausrichtung auf die Bedürfnisse und Bestrebungen der Lernenden in sämtlichen Belangen der Organisation aus. Die Leitung hat die Verantwortung, reichhaltige und praktische Lernerfahrungen für die Schüler:innen bereitzustellen, das Lernen sowohl innerhalb der Schule als auch in der umliegenden Gemeinschaft voranzutreiben und eine kooperative Lernumgebung sowie demokratische Beteiligung zu fördern. Bei der Zielsetzung achtet die Leitung ausdrücklich darauf, was hohe oder niedrige Priorität haben sollte und was eventuell zurückgestellt werden kann, unter Berücksichtigung der zugrundeliegenden Interessen und Perspektiven aller Beteiligten. Eine Orientierung zur Kooperation hilft den Führungskräften, Annahmen zu prüfen, die Beiträge anderer zu verstehen, eine Bindung durch Konsens zu gewinnen und ein positives Arbeitsklima zu schaffen. Der Aufbau einer solchen Lerngemeinschaft erfordert das Engagement und die Zeit des gesamten Personals (vgl. Stigeškuškovnika & Davidova, 2015, S. 302).

2.8.3 Ausbildungsmöglichkeiten

Die erfolgreiche Leitung einer Musikschule erfordert Fort- und Weiterbildung ihrer Führungskräfte. Themen wie Steuerung, Kundenorientierung, Marketing, Finanzmanagement, Personalführung und Vertragsrecht sollten beherrscht werden, um den Betrieb der Musikschule optimal zu steuern (vgl. KGSt® 2012, S. 87).

Lehrgang „Führung und Leitung einer Musikschule“. Um den genannten Anforderungen gerecht zu werden, bietet der VdM jährlich einen berufsbegleitenden Lehrgang „Führung und Leitung einer Musikschule“ an, dessen Inhalte regelmäßig den aktuellen Bedürfnissen der Musikschularbeit angepasst werden (vgl. VdM, o. J.-c). Die Teilnahme am Lehrgang für Musikschulleitungen an der Bundesakademie für musikalische Jugendbildung in Trossingen

(oder die Bereitschaft, es zu absolvieren) ist eine Voraussetzung in den Stellenausschreibungen für Führungskräfte an VdM Musikschulen. Die Themen des Lehrgangs werden in drei Hauptblöcke strukturiert:

I. Aufgaben und Bildungsfunktionen der Musikschulen mit bspw. folgenden Inhalten: Bildung und Kultur als Aufgabenfelder von Musikschulen, Geschichte der Musikschulen, die Musikschule in der Kommunalen Bildungslandschaft, Digitalisierung, Musikschulstruktur, didaktische Grundlagen, Pädagogische Professionalität und Qualität, Struktur und Leistungsangebote des VdM, Netzwerk Musikschule (Elternbeiräte, Fördervereine), Kooperation mit anderen Bildungs- und Kultureinrichtungen, interne Kooperation (Elternarbeit), Projektmanagement, Qualitätsmanagement, Berichtsbogen, Personalentwicklung.

II. Kommunikation in der Musikschule. Dieser Block berücksichtigt u. a. folgende Themen: Führungsrollen und Selbstmanagement, Kommunikation und Prozesssteuerung, Grundfragen der Kommunikation, Personalführung, Marketing-Grundlagen, Öffentlichkeitsarbeit.

III. Die Musikschule als Betrieb: Rechtsgrundlagen für Musikschulen (Öffentliches Recht, Vertragsrecht, arbeitsrechtliche Grundlagen, Rechtsformen von Musikschulen, Personalvertretungsrecht, TVöD), Haushalt und Finanzen, Verwaltung (vgl. VdM, o. J.-c)

Module Musikschulführung und -leitung. In Deutschland integrieren inzwischen einige Musikhochschulen Inhalte in ihre Studiengänge, die sich mit der Musikschulleitung und -management befassen. Ein Beispiel hierfür ist das Modul zur Musikschulführung und -leitung mit anschließendem Praktikum im Rahmen des Masterstudiengangs Musikpädagogik an der Robert Schumann Hochschule Düsseldorf. Unter anderem werden folgende Themen behandelt: (1) Geschichte, Struktur und Leitbild, Aufgaben sowie Bildungsfunktionen von Musikschulen, einschließlich des Strukturplans und Lehrplanwerks des Verbands deutscher Musikschulen (VdM), Lehrplänen, Modellprojekten und Musikschulkongressen sowie den verschiedenen Bereichen und Formen der Musikschularbeit; (2) Personalmanagement und Musikschulmarketing, Aspekte wie Kommunikation in der Musikschule, Führungsrollen, Selbstmanagement, Mitarbeiterführung und Öffentlichkeitsarbeit; (3) Rechtsfragen, Finanzen, Verwaltung und Organisationsentwicklung (vgl. Robert Schumann Hochschule Düsseldorf, o. J.).

Fortbildung für die mittlere Leitung. Die mehrtägige Fortbildung des VdMs zum Thema Fachbereichsleitung für die mittlere Leitungspositionen in Musikschulen behandelt eine Vielzahl von Themen, darunter die Organisation des Unterrichts, Elternarbeit sowie die Einbeziehung von Eltern, Schüler:innen sowie Lehrkräften in Entscheidungsprozesse. Weitere Themen dieser Fortbildung sind z. B. Personalentwicklung und -führung, Vorbereitung und Durchführung von Vorspielen, Öffentlichkeitsarbeit, Veranstaltungsmanagement, Konzertpädagogik, Musikvermittlung oder Qualitätsmanagement (vgl. VdM, o. J.-c).

Führungsforum Musikschule. Die Lehrgänge werden durch ein umfassendes Angebot an Aus- und Weiterbildung ergänzt, das heute das „Führungsforum Musikschule“ bildet. Im Jahr 2023 fanden Fachtagungen zu Themen wie Konfliktmanagement, Schutzkonzepten an Musikschulen, Kommunikation, Wertschätzung, Rechtsfragen, Digitalisierung und Marketing statt (vgl. VdM, o. J.-c).

Musikschulkongress und Bundesversammlung. Seit 1971 veranstaltet der VdM alle zwei Jahre einen mehrtägigen Musikschulkongress, der neue Ideen und Impulse in der Musikpädagogik bietet⁶⁵. Das Programm des Kongresses wird von einer Kommission erstellt, bestehend aus Musikschulleitungen, Fachbeiräten, Hochschuldozent:innen und der VdM-Bundesgeschäftsstelle. Dabei werden aktuelle Themen der Musikschularbeit praxisorientiert berücksichtigt. Im Rahmen des Kongresses präsentieren zahlreiche Firmen ihre aktuellen Angebote an Unterrichtswerken, Literatur, Musikinstrumenten oder Zubehör für die musikpädagogische Arbeit (vgl. VdM, o. J.-b).

Konferenz der österreichischen Musikschulwerke. Die Konferenz der österreichischen Musikschulwerke (KOMU) fungiert als eine Versammlung von Expert:innen auf dem Gebiet der Musikschulen, die die konsistenten Standpunkte aller österreichischen Bundesländer und die Platzierung der Musikschulen im österreichischen Bildungs- und Kultursystem vertritt. Sie dient als eine Plattform für den Austausch und die Vernetzung, sowie zur Entwicklung von bundesweiten Richtlinien zur Qualitätssicherung und Weiterentwicklung der Musikschularbeit (vgl. KOMU, o. J.-b). Seit dem Jahr 2013 finden alle zwei Jahre „KOMU-Leiterkongresse“ statt, die es Musikschulleitungen ermöglichen, sich auszutauschen und neue Impulse zu erhalten (vgl. KOMU, o. J.-a).

65 Unter folgendem Link ist eine Übersicht über die Musikschulkongresse seit 1971 zu finden: <https://www.musikschul.en.de/projekte/musikschulkongress/uebersicht> [10.07.23].

Verband Musikschulen Schweiz. Seit dem Jahr 2005 wird an der Hochschule der Künste Bern (HKB) in Zusammenarbeit mit dem Verband Musikschulen Schweiz (VMS) das Diplom „Musikschulleiter:in VMS“ angeboten. Um dieses Diplom zu erlangen, sind mindestens drei der insgesamt vier berufsbegleitenden Certificate of Advanced Studies (CAS) zu absolvieren. Eine Fachhochschul- oder Hochschulausbildung sowie mindestens zwei Jahre Berufserfahrung in diesem Bereich gelten in der Regel als Voraussetzungen für die Teilnahme (vgl. Verband Musikschulen Schweiz, o. J.). Der CAS-Leadership legt den Fokus auf strategische und operative Instrumente, um Studierende auf Führungsaufgaben in Musikschulen und anderen musikbezogenen Organisationen vorzubereiten. Dabei werden Aspekte wie Organisationsentwicklung, innovative Unterrichtsformen, Kooperationen, Managementmethoden, Innovations- und Steuerungstechniken oder Qualitätsmanagement berücksichtigt. Der CAS-Selbstmanagement zielt darauf ab, die sozialen Kompetenzen zu verbessern und Instrumente zur Bewältigung der Herausforderungen des Arbeitsalltags zu vermitteln. Die Themen umfassen Inhalte wie Kommunikation, Rhetorik, Präsentationstechnik, Verhandlungstechniken, Kreativitätsförderung, Stress- und Ressourcenmanagement, mentale Stärke, Teamarbeit sowie intra-personale Spannungen (vgl. Hochschule der Künste Bern, o. J.).

2.8.4 Stellenbesetzungsprozess und Profil der Musikschulleitungen im VdM

Im Rahmen der jährlichen statistischen Umfrage des VdM wurden von Reitz und Scheytt (2018) Daten über das Profil von 401 Musikschulleiter:innen ausgewertet. Obwohl nicht alle gestellten Fragen für alle Musikschulen zutreffend waren, wurden die Ergebnisse als repräsentativ betrachtet. Die Stichprobe war zu einem Drittel weiblich und zwei Dritteln männlich. Unter den Befragten waren 40 % zwischen 46 und 55 Jahren, während etwas mehr als 40 % zwischen 56 und 65 Jahren waren. Es wird erwartet, dass in den nächsten Jahren ein hoher Bedarf an Nachwuchskräften besteht. Allein unter den Befragten waren es durchschnittlich 14 Stellen pro Jahr von 2019 bis 2026.

Die Mehrheit der Musikschulleitungen hatte einen Studienabschluss in der Fachrichtung Musikpädagogik (79 %), während 27 % Abschlüsse in Orchestermusik, Schulmusik, Kulturmanagement und Kirchenmusik vorweisen konnten⁶⁶. Von den Teilnehmenden arbeiteten

⁶⁶ Mehrfachnennungen waren möglich (vgl. Reitz & Scheytt, 2018, S. 17).

fast 98 % in Festanstellung, darunter 82 % im TVöD nach den Entgeltgruppen E10 bis E15. Mehr als die Hälfte wurde nach E10 oder E11 bezahlt (vgl. Reitz & Scheytt, 2018, S. 17). Vor oder nach der Übernahme der Leitungsposition hatten 76 % der Befragten Weiterbildungsmaßnahmen absolviert, wobei davon zwei Drittel die Angebote des VdM besucht hatten. Die Hälfte der Befragten war bereits vor ihrer Tätigkeit als Leiter:in in der Musikschule beschäftigt. Die wichtigsten Kommunikationskanäle für die Personalgewinnung der Leitungen sind dementsprechend die direkte Ansprache innerhalb der Musikschule bzw. des Trägers, gefolgt von Anzeigen in Printmedien (vgl. Reitz & Scheytt, 2018, S. 18). Nahezu die Hälfte der Befragten musste weniger als drei Monate warten, um ihre Stelle zu besetzen, während es bei einem Drittel mehr als sechs Monate dauerte. Angesichts der mit unbesetzten Stellen verbundenen Probleme empfehlen die Verfasser eine sorgfältige Planung der Personalentwicklung, um längere Vakanzen zu vermeiden. Trotzdem scheinen die Dauer und der Charakter der Rekrutierungsverfahren im Vergleich zu anderen Kulturorganisationen den Qualitätskriterien besser zu entsprechen. Bei 61 % der Besetzungsverfahren waren Findungskommissionen in die Entscheidungsfindung involviert (in 18 % der Fälle nicht und 11 % machten keine Angaben). In der Findungskommission für die neue Besetzung einer Musikschulleitungsposition müssen das Personalamt, das Kulturamt oder die Fachbereichsleitung mitwirken. Häufig sind Bürgermeister:innen, politische Vertretung (Gemeinde- oder Stadtrat), Personalrat oder eine Vertretung des Kollegiums anwesend. Die Autoren der Umfrage sind der Auffassung, dass eine verstärkte Einbindung von Fachexpert:innen (derzeit zu gering) und die Ergänzung des üblichen strukturierten Fragenkatalogs um fachspezifische Fragen das Verfahren verbessern würden (vgl. Reitz & Scheytt, 2018, S. 19–20).

Bezüglich der Relevanz von Themen für zukünftige Seminare sahen die Befragten Führung und Kommunikation, Finanzen sowie Arbeits- und Sozialrecht als besonders bedeutsam an (vgl. Reitz & Scheytt, 2018, S. 21).

2.8.5 Vertrag und Entgeltstufe

Die derzeitigen Empfehlungen zur Einstufung im Vertrag des öffentlichen Dienstes von Musikschulleitungen stehen im Widerspruch zu den Bemühungen der Musikschulträger, durch eine verstärkte Einbindung von Managementkompetenzen eine finanzielle Verbesserung für die Institution zu erzielen. Stattdessen erfolgt die Einstufung auf der Grundlage der jährlich unterrichteten Wochenstunden der jeweiligen Musikschule bzw. Fachbereichs und berück-

sichtigt nicht die Breite der Aufgaben, die Tätigkeiten oder das Erreichen von pädagogischen oder finanziellen Zielen. Dies bedeutet, dass je mehr Unterrichtsstunden pro Woche an der Musikschule erteilt werden, desto größer sind die Chancen für die obere Leitung, in eine höhere Besoldungsgruppe aufzusteigen (vgl. Eberhardt, 2007, S. 78). In Tabelle 2 ist die Verteilung der Entgeltgruppen⁶⁷ nach Anzahl der Jahreswochenstunden (JwSt)⁶⁸ aufgeführt (vgl. VKA, 2023, S. 127–130).

Tabelle 2: Entgeltgruppen an Musikschulen für die mittlere und obere Leitung, anhand der zu betreuenden erteilten Jahreswochenstunden (vgl. VKA, 2023, S. 127–130).

Entgeltgruppe TVöD Vertrag	Musikschullehrkraft als Leiter:in	Musikschullehrkraft als stellvertretende (ständige Vertretung) Leiter:in	Musikschullehrkraft als Betreuer:in eines Fachbereiches/einer Zweigstelle
9c	„Soweit nicht anderweitig eingruppiert“		
10	mind. 190 JwSt	mind. 490 JwSt	Fachbereich: mind. 330 JwSt werden erteilt Zweigstelle (bzw. Bezirk, Außenstelle): mind. 290 JwSt werden erteilt
11	mind. 490 JwSt	Mind. 850 JwSt	
13	mind. 850 JwSt	mind. 1470 JwSt	
14	mind. 1470 JwSt	Vertreter:innen von Beschäftigten der Entgeltgruppe 15	
15	„Leiter:innen, deren Tätigkeit sich aufgrund der Größe und Bedeutung der Schule wesentlich aus der Entgeltgruppe 14 heraushebt.“		

Gemäß der VdM-Statistik aus dem Jahr 2021 sind insgesamt 909 Leiter:innen an VdM Musikschulen beschäftigt, darunter 70,9 % männlich und 29,1 % weiblich. Etwa 45 % der Musikschulleiter:innen erhalten eine Vergütung entsprechend den Entgeltstufen 10 und 11 des Tarifvertrags für den öffentlichen Dienst (TVöD), während etwa 25 % in der Entgeltstufe 12 oder höher vergütet werden. Lediglich 5 % beziehen eine Vergütung unterhalb der TVöD-

⁶⁷ Gehaltsunterschiede (Brutto Gehalt) unter: https://www.kommunalforum.de/musikschule_verdienst.php [18.08.2023].

⁶⁸ Zur Bestimmung der Anzahl der Jahreswochenstunden werden die Gesamtzahl der Unterrichtsstunden, die die Lehrkräfte der Musikschule im Schuljahr zu erteilen haben (unabhängig davon, ob sie unter den TVöD fallen), in Unterrichtsminuten umgerechnet. Anschließend wird diese Summe durch 45 geteilt und das Ergebnis durch die Anzahl der Wochen dividiert, in denen während des Schuljahres Unterricht stattfindet (vgl. VKA, 2023, S. 129).

Entgeltstufe 10. Weitere 22 % der Musikschulleitungen erhalten eine alternative Form der Vergütung zum TVöD, während 2 % in einer anderen Beschäftigungsform aktiv sind (3 % machten keine Angaben dazu). Von den 909 Leitungen sind 189 in Teilzeit beschäftigt.

Ferner sind 467 stellvertretende Leitungsstellen besetzt, wovon 82 % nach dem TVöD vergütet werden (57 % in den Entgeltgruppen 8, 9 oder 10, und der Rest in der Entgeltgruppe 11 oder höher). Weiterhin verfügen 305 Musikschulen über eine Verwaltungsleitung. Insgesamt gibt es 2.023 Verwaltungsangestellte (84 % weiblich) in und für Musikschulen (vgl. VdM, 2021a, S. 40). In der Statistik fehlen genaue Angaben zur mittleren Leitungsebene. Die befragten Lehrkräfte ($N = 37.327$) erhielten Entgeltgruppen E6 bis E8 (0,9 %), E9 (37,55 %), E10 (2,10 %) und E11 bis E15 (0,60 %) (vgl. VdM, 2021a, S. 38). Es ist anzunehmen, dass Lehrkräfte mit Gehältern über der Entgeltgruppe 9 zusätzliche Funktionen an den Musikschulen übernehmen oder bspw. eine Position in der mittleren Leitungsebene innehaben. Eine genaue Bestätigung dieser Hypothese ist jedoch aufgrund fehlender Daten in dieser Analyse nicht möglich.

2.8.6 Internationale Literatur über die Musikschulleitung

Im nicht deutschsprachigen Raum wurden lediglich zwei Studien mit Bezug zur Musikschulleitung aus Lettland⁶⁹ gefunden. In der ersten Studie (Stiģe-Škuškovnika, 2018) wurden Vertretende des Kulturministeriums und des Lettischen Nationalen Kulturzentrums zu den Entwicklungstrends im Management von Institutionen für musikalische Ausbildung befragt. Es wurden vier Anforderungen identifiziert, die von Leitungen von Musikschulen erfüllt werden müssen: a) eine Vertiefung des Wissens in den Bereichen Kreativwirtschaft und Management, Dokumentation, Marketing und Öffentlichkeitsarbeit; b) eine verstärkte Zusammenarbeit mit Lehrkräften, leitenden Angestellten und anderen relevanten Institutionen des Musiksektors; c) musikalische Bildung nicht nur als potenzielle berufliche Perspektive zu betrachten, sondern auch als soziale und kulturelle Bereicherung im täglichen Leben zu würdigen; d) effektive Führung und Verwaltung, um die umfassenden Ziele der Musikschule zu erreichen und die Interessen der Träger zufriedenzustellen (vgl. Stiģe-Škuškovnika, 2018, S. 147).

69 In 2018 gab es in Lettland 112 Kunst- und Musikschulen. Weitere Rahmenbedingungen siehe: <https://aec-music.eu/members/national-overviews/latvia/> [10.07.2023].

In einer weiteren Studie gaben Musikschulleiter:innen ($N = 80$) an, dass für die Position insbesondere Kenntnisse in den Themen Recht, Humanressourcen, Pädagogik, Verwaltung und Musik sowie Führungskompetenz und Kommunikationsfähigkeit von großer Bedeutung sind. Musikschulleitungen mit weniger als vier Jahren Berufserfahrung betonten die Wichtigkeit von Wissen auf den Gebieten Finanzierung, Psychologie und Technologie, während diejenigen mit über 15 Jahren Erfahrung die Bedeutung von Selbstentwicklung sowie zeitgemäßen Lehr- und Managementmethoden hervorhoben (vgl. Stige-Škuškovnika & Davidova, 2019, S. 43).

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Musikschulleitung eine zentrale Rolle bei der strategischen und operativen Steuerung der Musikschule trägt. Ihre Aufgaben umfassen die Entwicklung und Umsetzung der Unternehmenspolitik, die Organisation und Koordination administrativer Prozesse sowie die Verantwortung für die Qualitätssicherung der Musikschularbeit und die Personalführung. Dabei sind Öffentlichkeitsarbeit, die Vertretung des Bildungsauftrags in Gremienarbeit sowie der Aufbau informeller Beziehungen zu Politik, Wirtschaft und Verbänden wesentliche Bestandteile ihrer Tätigkeit. Um die kommunalen Entscheidungsträger von der Notwendigkeit der Finanzierung der Musikschularbeit zu überzeugen, ist politische Arbeit erforderlich, die die Aufrechterhaltung eines Gleichgewichts zwischen Kosten und Leistung, Qualität sowie kurz-, mittel- und langfristigen Zielen in Abstimmung mit den Entscheidungsträgern und unter Berücksichtigung aller Interessengruppen und Akteure im Zusammenhang mit der Musikschule umfasst. An größeren Musikschulen können auch die stellvertretende Leitung und/oder die mittlere Führungsebene eine unterstützende oder entlastende Funktion für die Leitung übernehmen. Die aktuellen Empfehlungen für die Einstufung der Leitung von Musikschulen im öffentlichen Dienst stehen im Widerspruch zu den Bemühungen, durch die Stärkung der Managementkompetenzen finanzielle Vorteile zu erzielen. Stattdessen basiert die Einstufung auf der Anzahl der Jahreswochenstunden und berücksichtigt weder Aufgaben oder Aktivitäten noch die Erreichung pädagogischer oder finanzieller Ziele.

2.9 Gesundheitsmanagement an Musikschulen

Die arbeitsbedingte Gesundheit in Musikschulen wird nur unzureichend behandelt. Ein erster Schritt zur Gesundheitsprävention in Musikschulen ist das zertifizierte private Angebot „Ge-

sunde Musikschule®“. Das Ziel des Programms besteht darin, dass die ausgebildeten Lehrkräfte als Mentor:innen für die Prävention von Haltungsschäden, Überlastungen oder Auftrittssängsten an ihren Musikschulen wirken. Die Inhalte des Programms sind hauptsächlich auf den Unterricht und die Schülerschaft ausgerichtet. Die fünf Module befassen sich mit der Körperwahrnehmung, physiologischen und psychologischen Aspekten des Musizierens sowie den Schwerpunkten: a) körperliches Training und Muskelaufbau für Musiker:innen; b) Haltung, Bewegung und Ausdruck am Instrument; c) Körperhaltung und Bewegung (vgl. Stiftung Internationale Musikschulakademie Kulturzentrum Schloss Kapfenberg, o. J.). Der VdM nennt positive Nebeneffekte der Teilnahme am Programm, wie die Einnahme einer „Vorreiterposition in der aktuellen Bildungspolitik“ oder die Möglichkeit, das Programm für „öffentlichkeitswirksame Aktionen“ zu nutzen (VdM, o. J.-a). Bisher fehlen Studien über potenzielle langfristige Effekte dieses Programms auf die Schülerschaft konkreter Musikschulen.

Es konnten keine Nachweise über Programme zum betrieblichen Gesundheitsmanagement, die speziell auf die Beschäftigten in Musikschulen ausgerichtet sind, identifiziert werden.

Wenn im Bereich der Schulen offizielle Daten zur Berücksichtigung und Anwendung der Vorschriften zu Gesundheit und psychischer Gesundheit fehlen, so sind diese im Bereich der Musikschulen gänzlich nicht vorhanden. Ausgangspunkt dieser Arbeit sind die Defizite in der Forschung im Kontext von Musikschulen hinsichtlich der psychischen Gesundheit am Arbeitsplatz. Die Bedeutung des Themas wird durch offizielle Maßnahmen deutlich, wie die Aufnahme der psychischen Gesundheit in das Arbeitsschutzgesetz ab 2013, die Empfehlungen der Deutschen Arbeitsschutzstrategie und die europäische Norm zur psychischen Belastung am Arbeitsplatz. Die Bedeutung einer solchen Studie über die Leitung von Musikschulen ist nicht nur für die Gesundheit der Führungskräfte selbst relevant, sondern auch für ihren Einfluss auf andere Menschen und Prozesse. Angesichts ihres breiten Anforderungsprofils wird der Forschungsbedarf noch deutlicher.

2.10 Folgen der COVID-19-Pandemie auf die Musikschularbeit

Obwohl zum Zeitpunkt der Publikation dieses Dokuments die aktuellen Auswirkungen der Pandemie auf Musikschulen rückläufig sind, muss anerkannt werden, dass sie erhebliche

Folgen für den Bildungs- und Kultursektor im Allgemeinen hatte. Während der Durchführung der qualitativen Datenerhebung im Rahmen des empirischen Teils dieser Studie wurden die damit verbundenen Schwierigkeiten spürbar.

Die COVID-19-Pandemie, die im März 2020 begann und offiziell im Februar 2023 als beendet erklärt wurde⁷⁰, hat (auch) den Kultursektor sehr stark belastet. Die Schließung (oder *Lockdown*) von Musikschulen über mehrere Monate führte dazu, dass (im besten Fall) ein Teil des Unterrichts digital abgehalten werden musste. Verschiedene Arbeitsformen, wie die frühkindliche Förderung, die Beteiligung an Ensembles, die musikalische Zusammenarbeit mit Schulen und Kindergärten sowie inklusive Angebote waren bedroht. Die Gründe hierfür waren vielfältig und umfassten Hygienevorschriften, Schwierigkeiten beim Netzausbau und der Verfügbarkeit von Endgeräten sowie finanzielle Engpässe für Familien (vgl. VdM, 2020a, S. 1–2). Aufgrund der ungewöhnlichen Umstände und der kontinuierlichen Änderungen von Schutzverordnungen gestaltete sich die Klärung einiger Details bezüglich der ergriffenen Maßnahmen als zeitaufwändig und schwierig. Angesichts der vorherrschenden Unsicherheit bezüglich der Rolle von Musikschulen im Bildungssystem und der Tatsache, dass viele Entscheidungen auf Landesebene getroffen wurden, waren sowohl der VdM als auch die Landesverbände, Kommunalpolitiker:innen und Musikschulleiter:innen mit einem beträchtlichen bürokratischen Mehraufwand konfrontiert. In vielen Fällen vergingen mehrere Tage, bis geklärt werden konnte, ob die für allgemeinbildende Schulen geltenden Maßnahmen auch für Musikschulen relevant waren. Ein Beispiel hierfür ist die Coronaschutzverordnung vom 30. Oktober 2020⁷¹, die kulturelle Veranstaltungen und Konzerte erneut untersagte. In Nordrhein-Westfalen wurden die Musikschulen geschlossen, und nach einer Woche durch eine Präzisierung der Verordnung wurde eine Wiedereröffnung ermöglicht. Gleichzeitig strebte das Land Nordrhein-Westfalen eine möglichst einheitliche Umsetzung der Bundesländer-Beschlüsse an (vgl. LVdM NRW, 2020, o. S.). Ein weiteres Beispiel stellt die Verschärfung der Schutzmaßnahmen dar, die von der deutschen Bundesregierung ab dem 16. Dezember 2020 angesichts des alarmierenden Anstiegs der Infektionszahlen ergriffen wur-

70 Eine Chronik aller Entwicklungen und Maßnahmen des Bundesgesundheitsministeriums zur Eindämmung der Coronavirus SARS-CoV-2 Pandemie ist abrufbar unter: <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/coronavirus/chronik-coronavirus.html> [17.07.2023].

71 Die Geschichte und Entwicklung der NRW Coronaschutzverordnungen während der Pandemie ist aufrufbar auf der Website des Innenministeriums des Landes Nordrhein-Westfalen unter: <https://www.mags.nrw/coronavirus-verordnungen> [14.07.2023].

den. Die Umsetzung dieser Maßnahmen variierte aufgrund des föderalistischen Systems in den einzelnen Bundesländern. In Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und dem Saarland war weiterhin ein eingeschränkter Betrieb von Musikschulen erlaubt. In Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen und Rheinland-Pfalz mussten Musikschulen hingegen schließen und der Unterricht größtenteils digital abhalten (vgl. VdM, 2020b, o. S.).

Eine Mitgliederbefragung des VdM im Frühjahr 2021 (vgl. VdM, 2021b, o. S.) ergab, dass trotz der Einrichtung von Hygienekonzepten, die es ermöglichten, den Präsenzunterricht fortzusetzen, temporäre Schließungen zu einem Anstieg der Unterrichtsabmeldungen in nahezu 30 % der Musikschulen führten. Zusätzlich meldeten 68 % der Musikschulen einen Rückgang der Neuanmeldungen, besonders im Bereich der Elementaren Musikpädagogik und des Gruppenunterrichts. Der Online-Unterricht vermochte zwar dazu beizutragen, die Anzahl der Schüler:innen aufrechtzuerhalten, jedoch verfügten nicht alle Musikschulen über adäquate technische Ressourcen für einen effektiven Online-Unterricht, insbesondere hinsichtlich stabiler Internetverbindungen und digitaler Endgeräte für Lehrkräfte. Rückerstattungen von Gebühren, Absagen von Kooperationspartnern, Veranstaltungen und Projektförderungen führten zu einem durchschnittlichen Einkommensverlust von 67.000 Euro pro Musikschule. Die finanziellen Verluste wurden größtenteils durch die Kommunen als Träger der Musikschulen kompensiert und in einigen Fällen durch Hilfsprogramme der Länder ausgeglichen. Trotzdem war die Inanspruchnahme von Bundesmitteln durch die meisten Schulen nicht möglich, da es kein spezielles Förderprogramm für Musikschulen gab. Die pandemiebedingten Mehrausgaben beliefen sich durchschnittlich auf etwa 12.700 Euro pro Musikschule, die zur Deckung von Sach-, Personal- und Digitalausgaben verwendet wurden. Über 30 % der Musikschulen berichteten von potenziellen oder bereits erfolgten finanziellen Kürzungen seitens kommunaler Träger und Länder. Obwohl nur knapp 6 % der Musikschulen ihre Existenz durch die Corona-Pandemie bedroht sahen, waren einzelne Lehrkräfte finanziell stark von den Auswirkungen betroffen. Unter den Musikschulen, die Honorarkräfte beschäftigen, wurde angegeben, dass in 21 % der Fälle das Honorar trotz des Unterrichtsausfalls weiterhin gezahlt wurde, in 21 % zumindest teilweise und in fast 33 % überhaupt nicht (vgl. VdM, 2021b, o. S.).

Die COVID-19-Pandemie überraschte die Gesellschaft und traf die Politik unvorbereitet. Die Überforderung und Meinungsverschiedenheiten zeigten sich in der Art und Weise, wie die Schutzmaßnahmen in den einzelnen Bundesländern gehandhabt wurden. Das Hauptproblem der Musikschulen war zu Beginn der Pandemie die Uneinigkeit hinsichtlich der Definition und Einordnung der Musikschulen in Kultur, Freizeit oder Bildung. Nach der Auslegung der neuen Verordnung stellte sich die nächste Herausforderung, während der Schließung der Schulen möglichst viele Schüler:innen online und in Präsenzunterricht unter Einhaltung der neuen Coronaschutzverordnung zu unterrichten. Musikschulleiter:innen sahen sich mit einem erheblichen zusätzlichen bürokratischen Aufwand konfrontiert.

3. Untersuchungsmethodik

In der vorliegenden empirischen Studie werden zunächst die allgemeinen Ziele der Untersuchung definiert und in Form von Fragestellungen formuliert, um anschließend das Untersuchungsdesign vorzustellen.

Ziele der Forschung. Im Zentrum der Forschung stehen folgende Ziele: (1) ein umfassendes Verständnis für die sich wandelnden Rollen, Verantwortlichkeiten und Herausforderungen der Musikschulleitung zu gewinnen; (2) Identifizierung von Arbeitsressourcen und Arbeitsbelastungen für diesen Beruf; (3) Analyse der sowohl positiven als auch negativen Beanspruchungen als Folge der Arbeitsgestaltung.

Forschungsfragen. Gegenstand der aktuellen Untersuchung ist die Analyse folgender Fragestellungen, die drei zentrale Themenfelder betreffen: Arbeitsanalyse, psychische Beanspruchung und Entwicklung.

Arbeitsanalyse:

- Welche Tätigkeiten definieren die Arbeit der Musikschulleitungen und welche Unterschiede bestehen nach Führungsebene?
- Wie werden diese Tätigkeiten von den Leitungen hinsichtlich ihrer Motivations- und Schwierigkeitsgrade beurteilt?
- Welche Arbeitsaspekte werden von Musikschulleitungen als Belastung oder Ressource wahrgenommen?
- Stehen ausreichende Unterstützung und Ressourcen zur Verfügung, um den Anforderungen der Arbeit gerecht zu werden?

Psychische Beanspruchung:

- Welche Auswirkungen haben die Arbeitsbedingungen auf die physische und psychische Gesundheit der befragten Musikschulleitungen?
- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede kennzeichnen die Arbeitsbedingungen in Musikschulen, und welche Aspekte tragen zu diesen Unterschieden bei?

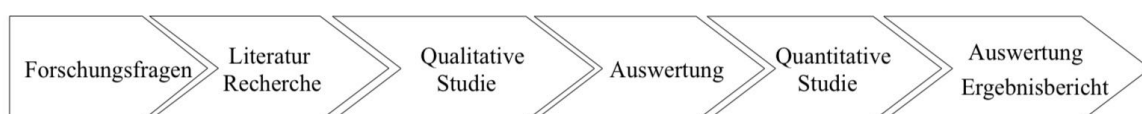
- Welche Unterschiede lassen sich im Vergleich zu ähnlichen Berufsgruppen (z. B. Schulleitung) bei der Arbeitsanalyse und psychische Beanspruchungen der Arbeit feststellen?

Entwicklung:

- Welche Implikationen ergeben sich aus diesen Analysen und welche Entwicklungsziele können abgeleitet werden? Welche Strategien zur Förderung von Ressourcen und Bewältigung von Belastungen wären für Musikschulleitungen in verschiedenen persönlichen und beruflichen Entwicklungsphasen am sinnvollsten?
- Welche Handlungsmöglichkeiten haben Musikschulleitungen, um die Gesundheit aller Beteiligten der Musikschule (einschließlich ihrer eigenen Person) zu fördern?

Design. Nach einer umfassenden Literaturrecherche und unter Berücksichtigung der lückenhaften Erkenntnislage wurde für die empirische Datenerhebung beschlossen, ein Mixed-Methods Design zu verwenden, das qualitative und quantitative Methoden in einer Untersuchung kombiniert und auf verschiedene Arten durchgeführt werden kann. In diesem Fall handelt es sich um ein sequentielles qualitativ-quantitatives Design (vgl. Kelle, 2014, S. 153). Diese Entscheidung wurde getroffen, um zunächst in einer qualitativen Studie eine umfassende inhaltliche Exploration durchzuführen und mögliche Themen, Probleme oder Fragestellungen zu identifizieren. In der zweiten Studie der Mixed-Methods-Forschung ist es das Ziel, auf Basis der qualitativen Daten ein quantitatives Instrument zu entwickeln, das berufsspezifische Fragen beinhaltet. Diese Funktion zählt zu den typischen Merkmalen dieses Forschungsdesigns (vgl. Kelle, 2014, S. 163). Die Erhebung von quantitativen Daten erfolgt hierbei in Form einer querschnittlichen, nicht-experimentellen und nicht-randomisierten Studie mithilfe eines Online-Fragebogens. Die Teilstudien sind nicht unabhängig, sondern ergänzen sich gegenseitig (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 184–185). Eine grafische Darstellung des Forschungsdesigns ist in Abbildung 8 zu sehen.

Abbildung 8: Forschungsdesign.



3.1 Qualitative Studie

In diesem Abschnitt wird die eröffnende qualitative Studie beschrieben, welche als Teil des gemischten Designs konzipiert ist. Es werden die Ziele der Studie, die verwendete Methodik, das Erhebungsinstrument, die einzelnen Phasen der Studie und die daraus resultierenden Ergebnisse präsentiert. Die Inhaltsanalyse in diesem Mixed-Methods-Design trägt direkt zur Operationalisierung von selbstentwickelten Items im Fragebogen (quantitative Studie) bei und ist daher in das Kapitel über Methoden integriert.

3.1.1 Methodik der qualitativen Studie

Um die zu untersuchenden Themen genauer zu bestimmen, wird der theoretische Rahmen (Kap. 2), einschließlich der Modelle zu arbeitspsychologischen Prozessen, mit den Forschungsfragen abgeglichen. Die Studien zur Arbeit von Schulleitungen bieten zwar die Möglichkeit, Hypothesen bezüglich der Musikschulleitung aufzustellen, jedoch sind diese nicht ausreichend spezifisch, um das breite Spektrum der Arbeitsbedingungen an Musikschulen zu reflektieren. Aus dem Fehlen früherer Studien zu dieser Berufsgruppe wird die Notwendigkeit festgestellt, eine qualitative Studie in Form von Leitfaden-Interviews durchzuführen.

Das Hauptziel der qualitativen Forschungsmethode besteht darin, soziale Phänomene in ihrem jeweiligen Kontext zu rekonstruieren, um sie besser verstehen und interpretieren zu können. Dabei liegt der Fokus besonders auf den Lebenserfahrungen, Perspektiven und Sinngebungen der Teilnehmenden. Durch dieses Vorgehen wird ermöglicht, die Thematik „ganz offen zu erkunden, Kategorien und Instrumente für Erhebung und Auswertung zu konstruieren und zu überarbeiten“ (Mayring, 2010, S. 23).

Erhebungsinstrument. Für die qualitative Datenerhebung wird die Methode der mündlichen Befragung gewählt. Interviews ermöglichen eine Erfassung subjektiver interner Variablen, wie z. B. individuelle Interpretationen, persönliche Sichtweisen und Sinngebungen, sowie eine direkte Klärung und Konkretisierung der gegebenen Antworten. Durch die persönliche Situation und den direkten Austausch können in kürzerer Zeit deutlich mehr Informationen gesammelt werden. Gleichzeitig steigt das Risiko der Reaktivität (das Bewusstsein der befragten Personen über die Tatsache, dass sie interviewt werden) sowie potenzielle Verzerrungen der Antworten als Folge davon. Zudem ist der Zeit- und Kostenaufwand für die Ana-

lyse von mündlichen Befragungen im Vergleich zu quantitativen Fragebögen höher (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 357).

Als Befragungstechnik wird das Leitfadeninterview, nach der Beschreibung von Helfferich eingesetzt (vgl. Helfferich, 2014, S. 560). Der Leitfaden dient als systematische Orientierungshilfe für den Interviewprozess. Er kann zwar unterschiedlich gestaltet sein, „enthält aber immer als optionale Elemente (Erzähl-)Aufforderungen, explizit vorformulierte Fragen, Stichworte für frei formulierbare Fragen und/oder Vereinbarungen für die Handhabung von dialogischer Interaktion für bestimmte Phasen des Interviews“ (Helfferich, 2014, S. 560). Die Leitfragen bestimmen das Thema, zu dem die Befragten Stellung nehmen sollen, wobei diesen die Gelegenheit gegeben wird, in ihren eigenen Worten zu erklären, was ihnen wichtig ist. Gemäß den Annahmen von Helfferich bedarf die Studie einer weiteren Strukturierung, die sie sich mehr auf inhaltliche Informationen konzentriert, die spezifische Forschungsfragen zum Verhältnis des Individuums zur Arbeit beantworten, und weniger Gewicht auf das freie Erzählen zur Rekonstruktion subjektiver Konzepte legt (vgl. Helfferich, 2014, S. 562–563). Eine stärkere Strukturierung ermöglicht die Vergleichbarkeit der Ergebnisse verschiedener Personen (vgl. Helfferich, 2014, S. 566).

Eine theoretische Offenheit, also das Vermeiden von festgelegten Theorien und Lenkung der Forschung, sollte angestrebt werden, ist jedoch nur begrenzt möglich. Sowohl das Forschungsinteresse als auch die Leitfragen basieren auf bisherigen Informationen. Daher sollten Bemühungen unternommen werden, Daten zu erheben, die über bisherige Erkenntnisse hinausgehen (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 66). Diese Vorgehensweise entspricht dem wissenschaftlichen Grundprinzip „der reflektierten theoretischen Offenheit zwecks Bildung neuer Theorien“ (Döring & Bortz, 2016, S. 67) und kann je nach Forschung auf mehr oder weniger theoretischen Grundlagen basieren. Im vorliegenden Fall ist eine breite theoretische Basis erforderlich, die durch die Durchführung von Interviews hinterfragt und erweitert wird (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 67). Den Befragten wird nicht mitgeteilt, welche theoretischen Grundlagen und welches Vorverständnis zugrunde liegen, um Verzerrungen zu vermeiden, da es ihnen obliegt, diesen einen eigenen Sinn oder eine Wertung zu geben. Die deduktiv generierten theoretischen Konzepte werden mit der Konstruktion der sozialen Realität durch die Befragten gegenübergestellt. Die Antworten der Befragten können dieses Konzept induktiv erweitern, ergänzen oder verändern. Dadurch ist die Kommunikation in der Interviewsituation asymmetrisch, da die Rolle der Interviewerin bzw. des Interviewers darin be-

steht, völlig offene Fragen zu stellen, die als Anregung zum Erzählen dienen (vgl. Lamnek & Krell, 2016, S. 345).

Interview-Leitfaden. Der Interview-Leitfaden wird auf der Grundlage der Literaturrecherche deduktiv nach der vierstufigen SPSS-Methode (S = Sammeln, P = Prüfen, S = Sortieren und S = Subsumieren) erstellt (vgl. Helfferich, 2014, S. 567). Demnach werden möglichst viele Aspekte von Interesse als formulierte Fragen erfasst, unabhängig von ihrer methodischen Korrektheit. Anschließend wird geprüft, ob die Fragen oder Erzähl-Anregungen die Ausdrucksmöglichkeiten so eröffnen, dass neue und unbekannte Informationen zum Forschungsinteresse auftreten können und Texte mit informativem oder rekonstruktivem Bezug entstehen können. Zur Sortierung werden die verbleibenden Fragen nach zeitlicher Reihenfolge, Inhalt und Bedeutung gruppiert (z. B. Erinnerungs- gegenüber Bewertungsfragen). Unter Subsumieren versteht man das Einordnen der einzelnen Aspekte unter narrativ-generative Impulse, die in Form von Stichworten formuliert sind, möglichst ohne Vorannahmen und repräsentativ für jeden Fragenkomplex. Diese Stichworte sollten als Folgefragen notiert werden und die Möglichkeit bieten, Forschungsinteressen anzusprechen oder zu vertiefen, die nicht spontan von den Befragten genannt wurden (vgl. Helfferich, 2014, S. 567). Als Forschungsgegenstände für die Interviews werden sechs große Kategorien definiert:

1. Motivation, die Führungsposition zu ergreifen
2. Spannungsfeld, Vielfalt der Aufgabenfelder der Musikschulleitung
3. Beanspruchung oder Belastungsfaktoren
4. Personalführung
5. Ressourcen (persönliche Ressourcen und Arbeitsressourcen)
6. Auswirkungen der Covid-19-Pandemie auf die Musikschularbeit

Zum Ende des Interviews werden lediglich die soziodemografischen Daten mit einem Kurzfragebogen erhoben, welche nicht im Voraus auf den Internetseiten der Musikschulen verfügbar waren. Ein Beispiel dafür ist das genaue Alter der Befragten oder die Berufserfahrung in Jahren. Eine Übersicht über die Konstruktion des Leitfadens mit Informationen zum Forschungsinteresse, den Hauptfragen und den Aufrechterhaltungsfragen ist in Tabelle A1 im Anhang aufgeführt.

3.1.2 Durchführung der qualitativen Studie

Der Prozess der qualitativen Studie gliedert sich in folgende Schritte: die Stichprobenziehung, die Kodierung der Teilnehmenden zur Gewährleistung der Anonymität sowie die Durchführung und Auswertung der Interviews.

Stichprobe. Der Aufbau der Stichprobe erfolgt durch eine bewusste und kriteriengeleitete Auswahl. Gemäß Flick (2016) sollten diese Auswahlkriterien theoretisch begründet, relativ abstrakt formuliert und im Voraus festgelegt werden, unabhängig von der späteren Analyse des erhobenen Materials (vgl. Flick, 2016, S. 155–156). Eine vorab festgelegte Stichprobe weist Einschränkungen bei der Entwicklung neuer Theorien auf, ist jedoch nützlich für Analysen sowie zur Bestätigung vermuteter Ähnlichkeiten und Unterschiede aus der bestehenden Literatur (vgl. Flick, 2016, S. 158). Ferner ermöglicht eine präzise Festlegung der Zielgruppe die Kontrolle potenzieller Störvariablen und stärkt die interne Validität. Im Gegensatz dazu sind externe Validität, Generalisierbarkeit der Ergebnisse und Repräsentativität in diesem Ansatz eingeschränkt (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 192).

Um eine möglichst vielfältige Stichprobe zu gewährleisten, werden Musikschulleitungen auf der Grundlage verschiedener Kriterien ausgewählt. Die Hauptkriterien sind die Leitungsebene (obere oder mittlere Führungsebene) und die Größe des Musikschulstandortes, da diese die Anzahl der Lehrkräfte, Schüler:innen und die Aufgaben der Musikschulleitung verändern könnte. Zusätzlich fließen Geschlecht und Berufserfahrung als Hintergrundmerkmale in die Auswahl ein.

Aufgrund der Mitgliedschaft der Verfasserin dieser Arbeit in einem Musikschulkollegium, werden Musikschulen, zu denen eine persönliche Beziehung bestehen könnte, von der Auswahl ausgeschlossen, um mögliche Verzerrungen zu vermeiden.

Bei der vorliegenden Studie wurde zunächst festgelegt, sechs Interviews durchzuführen, welche möglichst unterschiedliche Merkmale in Bezug auf die Lage der Musikschule und die Anzahl der Schüler:innen abdecken sollten. Das Ziel war herauszufinden, ob diese Variablen eine besondere Bedeutung oder Einfluss auf die Arbeit der Befragten haben. Nach der Analyse des sechsten Interviews wurde entschieden, ein siebtes Interview hinzuzufügen. Dieser Schritt berücksichtigt die Tatsache, dass es in diesem zirkulären Forschungsprozesses (Überprüfung der Schritte während der Datenerhebung), Ähnlichkeiten mit den Kriterien des

theoretischen Samplings⁷² bestehen können. Damit wird versucht, eine gewisse theoretische Vollständigkeit zu erreichen, bis weitere Interviews keine neuen Erkenntnisse liefern (vgl. Flick, 2016, S. 155–156). Diese Vorgehensweise entspricht dem Grundprinzip der „reflektierten theoretischen Zirkularität und Flexibilität des Forschungsprozesses zur Annäherung an den Gegenstand“ (Döring & Bortz, 2016, S. 68). Nach dem siebten Interview zeigte sich, dass die Antworten sehr ähnlich waren und der Prozess als angemessen und ausreichend informativ als Vorstudie angenommen und abgeschlossen werden konnte.

Zur Bestimmung der Größe des Standortes werden Kategorien verwendet, die sich an den BIK-Regionentypen⁷³ orientieren (vgl. Behrens & Wiese, 2019, S. 117). Die Stichprobe umfasst insgesamt: drei obere Leitungspersonen (zwei weiblich und eine männlich) in Mittelzentrengeländen mit einer Einwohnerzahl zwischen 25.000 und 100.000, einen männlichen Leiter einer Stadtregion mit 100.000 bis 750.000 Einwohner:innen, einen männlichen stellvertretenden Leiter in einem Mittelzentrengelände, eine männliche mittlere Leitung aus einer Stadtregion sowie eine männliche mittlere Leitung aus einem Ballungsraum mit mindestens 750.000 Einwohner:innen (s. Tab. 3). Die Berufserfahrung der Teilnehmenden erstreckt sich von etwa einem Jahr bis zu 30 Jahren. Die Musikschulen der Befragten haben zwischen 10 und mehr als 100 Kooperationen mit anderen Einrichtungen. Diese Zahl steht in direktem Zusammenhang mit der Größe des Ortes, in dem sich die Musikschule befindet.

72 Im Prozess des theoretischen Samplings erfolgen schrittweise die Sammlung, Kodierung und Analyse von Fällen mit dem Ziel, aus den Daten Theorien zu generieren (vgl. Glaser & Strauss, 2017, S. 45). Eine ausführliche Erläuterung des theoretischen Samplings würde den Rahmen dieses Dokuments sprengen. Für weitere Informationen empfiehlt sich die Literatur über die Grounded Theory von Glaser und Strauss.

73 Standardisierte Klassifizierungen von Regionstypen und deren Gebietsgrenzen ermöglichen großräumige Vergleiche und die Darstellung von Entwicklungstrends in Deutschland. Das Regionenmodell der BIK Aschpurwis und Behrens GmbH wurde für Zwecke der Regionalforschung entwickelt und ist eine Fortführung des von Boustedt in den 1950er Jahren entwickelten Systems der Stadtregionen, entsprechend der Verflechtungen zwischen den zentralen Städten und ihren Umlandgemeinden (vgl. Behrens & Wiese, 2019, S. 113–114). Es hat (zusammen mit dem BBSR-Metropolregionen) eine lange Tradition und wurde in zahlreichen Studien verwendet (vgl. Milbert, 2020, S. 10).

Tabelle 3: Fallauswahl bzw. Samplestruktur (in Anlehnung an Flick, 2016, S. 157).

Leitung	Größe der Musikschule (Einwohner:innen/Schüler:innen Zahlen). Klassifikation der Gebiete in Anlehnung an den BKI Regionen (vgl. Behrens & Wiese, 2019, S. 117)			
	Unterezentrengebiete (6.000 bis 25.000 Einw.)	Mittlerezentrengebiete (25.000 bis unter 100.000 Einw.)	Stadtregionen (100.000 bis unter 750.000 Einw.)	Ballungsräume (ab 750.000 Einw.)
obere		3 (2 weiblich, 1 männlich)	1 (männlich)	
Stellvtr.		1 (männlich)		
mittlere			1 (männlich)	1 (männlich)

Pretest. Zunächst erfolgt eine ausführliche theoretische Vorbereitung auf die wissenschaftlichen Regeln dieser Methodik, wie z. B. aktives Zuhören, Zurückstellung, Selbstreflexion oder Kontrolle der eigenen Bewertungen (vgl. Helfferich, 2011, S. 52) sowie Vermeidung von Fehlerquellen in Interviewinstrument, -durchführung, -dokumentation und -ausführung (vgl. Döring & Bortz, 2016 S. 363–364). Als Pretest werden die Interviews mit fünf Musikschullehrkräften erprobt. Daraufhin wird eine Liste potenzieller Teilnehmenden für die Studie erstellt und Einladungen versendet, in denen Informationen über das Promotionsvorhaben sowie Auszüge aus dem Lebenslauf der Forscherin zur Schaffung von Vertrauen durch Transparenz gegeben werden. Von den insgesamt 20 versendeten E-Mails erhielten sieben eine positive Rückmeldung.

Kodierung. Für die Auswertung der Interviews und die Behandlung möglicher Zitate in anonymisierter Form werden die soziodemografischen Variablen kategorisiert (s. Tab. 4).

Tabelle 4: Kategorisierung der soziodemografischen Merkmale zur Anonymisierung der Interviewten.

ID	Stelle	Berufserfahrung als Leitung, in Jahren	Größe der Musikschule Schüler:innen	Größe der Stadt nach BKI Region. Anzahl der Einwohner:innen
B1	Obere Leitung	Mehr als 20	Mehr als 6.000	100.000 – 750.000
B2	Obere Leitung	11–20	Weniger als 1.000	25.000 – 100.000
B5	Obere Leitung	11–20	3.000 bis 6.000	ab 750.000
B7	Obere Leitung	6–10	Weniger als 1.000	25.000 – 100.000
B3	stellvertretende Leitung	1–5	3.000 bis 6.000	25.000 – 100.000
B4	mittlere Leitung	Mehr als 20	Mehr als 6.000	100.000 – 750.000
B6	mittlere Leitung	Mehr als 20	Mehr als 6.000	ab 750.000

Durchführung der Interviews. Nach Zusage und Terminvereinbarung erhalten die Mitwirkenden eine Einverständniserklärung per E-Mail, in der sie ihre Einwilligung zur Aufzeichnung des Gesprächs im Audioformat sowie zur Erstellung eines schriftlichen Protokolls (Transkript) zu Evaluations- und Auswertungszwecken unterzeichnen sollen. Zusätzlich erhalten sie die Verpflichtungserklärung der Forscherin zur Wahrung der Vertraulichkeit personenbezogener Daten gemäß Artikel 5 Abs. 1 f, Art. 32 Abs. 4 der Datenschutz-Grundverordnung (DS-GVO⁷⁴). Das Dokument enthält eine Erinnerung zur anonymisierten Präsentation der Ergebnisse sowie die Verpflichtung der Forscherin, die Richtlinien des „The European Code of Conduct for Research Integrity“ zu befolgen (vgl. European Federation of Academies of Sciences and Humanities, 2017, S. 4).

Für die Online-Interviews wird die Videoanrufsoftware ZOOM (Zoom Video Communications Inc., 2021) verwendet. Diese Software hat sich als geeignet für die Erhebung qualitativer Daten erwiesen und wird aufgrund ihrer Benutzerfreundlichkeit und Sicherheit anderen ähnlichen Programmen vorgezogen (vgl. Archibald et al., 2019, S. 7). Nach der Begrüßung werden die Teilnehmenden kurz auf den Zweck der Studie und die Audioaufzeichnung hingewiesen, und nach Einholung der Zustimmung wird der Leitfaden befolgt.

Berücksichtigung von möglichen Verzerrungen. Eine Antwortverzerrung (*Response-Bias*) bezeichnet die Tendenz, systematisch in eine bestimmte Richtung zu antworten, unabhängig von der tatsächlichen Fragestellung. Es handelt sich um eine systematische Abweichung zwischen den von den Befragten angegebenen Werten und den tatsächlichen Werten. Diese Verzerrungen stellen potenzielle Fehlerquellen in sozialwissenschaftlichen Untersuchungen dar und werden durch persönliche oder situative Faktoren ausgelöst (vgl. Paulhus, 1991, S. 17). Das am meisten untersuchte Phänomen der Antwortverzerrung, das die Interviewsituation beeinflussen kann, ist die soziale Erwünschtheit. Dabei neigen die Befragten dazu, positive Antworten zu geben, um ein vorteilhaftes Bild von sich selbst zu vermitteln. Im Laufe der Zeit wurden verschiedene Interpretationen dieser Tendenz vorgeschlagen. Paulhus (2002) unterscheidet dabei zwischen zwei Dimensionen: (1) nach dem Grad des Bewusstseins, d. h. bewusste Reaktion oder Fremdtäuschung im Vergleich zu unbewusster Reaktion oder Selbsttäuschung; (2) nach dem Inhalt, nämlich Hervorhebung von Qualitäten oder Selbstdarstel-

74 Der Text der DSGVO kann unter folgenden Link abgerufen werden: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX%3A32016R0679&qid=1675447630437> [14.07.2023].

lung im Gegensatz zum Verschweigen von Fehlern (vgl. Paulhus, 2002, S. 49). Das Risiko dieser Tendenz ist bei Interviews höher als bei Fragebögen (insbesondere, wenn Fragebögen anonym ausgefüllt werden), da in Interviews ein persönlicherer Kontakt zwischen dem Interviewer bzw. der Interviewerin und der befragten Person besteht (vgl. Bogner & Landrock, 2015, S. 2). Um dieser Tendenz entgegenzuwirken und das Grundprinzip „der Kommunikation und Kooperation zwischen Forschenden und Beforschten“ zu erfüllen (Döring & Bortz, 2016, S. 69), wird die Anonymität der Antworten zu jeder Zeit gewährleistet. Zusätzlich werden alle notwendigen Informationen vor Beginn des Interviews transparent kommuniziert, einschließlich einer Erklärung, dass es keine falschen Antworten gibt und dass den Befragten ausreichend Zeit zum Nachdenken und Antworten gegeben wird. Die wenigen sensiblen Fragen (wie z. B. über das Kollegium zu sprechen) werden in einer offenen und neutralen Weise gestellt.

Interviewsituation. Die Interviews wurden im Zeitraum von Mai bis Juni 2021 abgehalten und dauerten zwischen 38 und 77 Minuten. Zu Beginn des Interviews kam es in drei Fällen aufgrund von Problemen mit der Internetverbindung oder technischen Fehlern zu Verzögerungen um einige Minuten. Eine Situation, die in der Studie von Archibald et al. (2019) ähnlich häufig auftrat. Diese Störungen wurden gelassen hingenommen und hatten keinen Einfluss auf den Gesprächsverlauf. Während die Interviewerin die Gespräche immer von ihrem Arbeitszimmer zu Hause aus führte, entschieden sich drei der Befragten dafür, das Interview zu Hause zu beantworten, während vier andere dies in ihrem Büro an der Musikschule taten.

In den verschiedenen Interviews wurde deutlich, dass das Vorverständnis der Autorin, das aus ihrer langjährigen Tätigkeit als Musikschullehrerin resultiert, den Erzählfluss und das Vertrauen der Befragten begünstigte. Da bei einem problemzentrierten Interview jedoch das Relevanzsystem der Befragten im Vordergrund steht (vgl. Helfferich, 2011, S. 41), nahm die Verfasserin eine zurückhaltende Rolle ein, in der sie aktiv zuhörte, um ihre eigene Subjektivität und Perspektive kritisch reflektieren zu können (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 70). Kommentare zur Interviewsituation und mögliche Fehlerquellen wurden unmittelbar nach dem Interview in einem Postskriptum festgehalten. Aus der Sicht der Interviewerin waren alle Teilnehmenden kooperativ und ehrlich. Mehrere Befragte zeigten großes Interesse an der Untersuchung und stellten am Ende des Interviews Fragen dazu.

3.1.3 Auswertung der Interviews

Für die inhaltliche Transkription der Audios werden Transkriptionsregeln gemäß Dresing und Pehl (2015) angewendet. Zur Analyse der wortwörtlich transkribierten Interviews wird die Methode der inhaltlichen Strukturierung angewandt. Dabei werden die Materialbestandteile nach vorher festgelegten Hauptkategorien und Ordnungskriterien klassifiziert, was die Extraktion einer Struktur aus dem Material heraus ermöglicht. Innerhalb dieser Hauptkategorien werden induktiv Unterkategorien hinzugefügt. Das extrahierte Material wird zunächst in Form von Paraphrasen den entsprechenden Unterkategorien zugeordnet und anschließend nach Hauptkategorien zusammengefasst. Bei diesem Prozess werden die Prinzipien der Zusammenfassung (eine andere Technik der Textanalyse) angewendet. Das Material wird durch Abstraktion auf einen überschaubaren Datensatz reduziert, wodurch der wesentliche Inhalt und ein Abbild des Grundmaterials erhalten bleiben (vgl. Mayring, 2010, S. 65; 70; 98).

Die Interviews werden vor dem Hochladen in der durchgeführten Reihenfolge vollständig anonymisiert und als ein einziges Dokument in das Software-Tool für Qualitative Inhaltsanalyse QCAmap hochgeladen (Mayring & Fenzl, 2020, www.qcamap.org). Diese kostenlose Anwendung ermöglicht es den Forschenden, die Schritte dieser Technik systematisch und gemäß den Regeln auf strukturierter und überprüfbarer Weise zu befolgen (vgl. Fenzl & Mayring, 2017, S. 333). Die Interviews werden in ihrer Gesamtheit ausgewertet, wobei die Koddereinheit (oder der kleinste Materialbestandteil) eine sinntragende Reihe von Wörtern darstellt und die Kontexteinheit (als größter Materialbestandteil) ganze Absätze oder vollständige Antworttexte sind. Die Auswahl der Texte oder Textabschnitte sowie deren Anordnung in der Analyse entspricht der Auswertungseinheit (vgl. Mayring, 2010, S. 59; Mayring & Fenzl, 2014, S. 554). Die Hauptkategorien des Leitfadens werden deduktiv erstellt, indem Informationen aus der Theorie extrahiert und im Rahmen eines Operationalisierungsprozesses⁷⁵ angewendet werden. Die induktive Konstruktion von Unterkategorien, basierend auf dem erhobenen Material, wird aufgrund des explorativen Charakters und des Fehlens von Studien an der Zielpopulation als notwendig erachtet. Diese Vorgehensweise strebt eine möglichst realitätsnahe Analyse des Materials aus der Perspektive der Befragten an und mi-

75 „Die Operationalisierung eines theoretisches [sic!] Konzepts bzw. einer latenten Variable legt fest, anhand welcher beobachtbaren Variablen (Indikatoren) die Ausprägung des theoretischen Konzepts bei den Untersuchungsobjekten festgestellt werden soll. Neben der Auswahl der Indikatoren gehört zur Operationalisierung auch die Festlegung der Messinstrumente [...]“ (Döring & Bortz, 2016, S. 228).

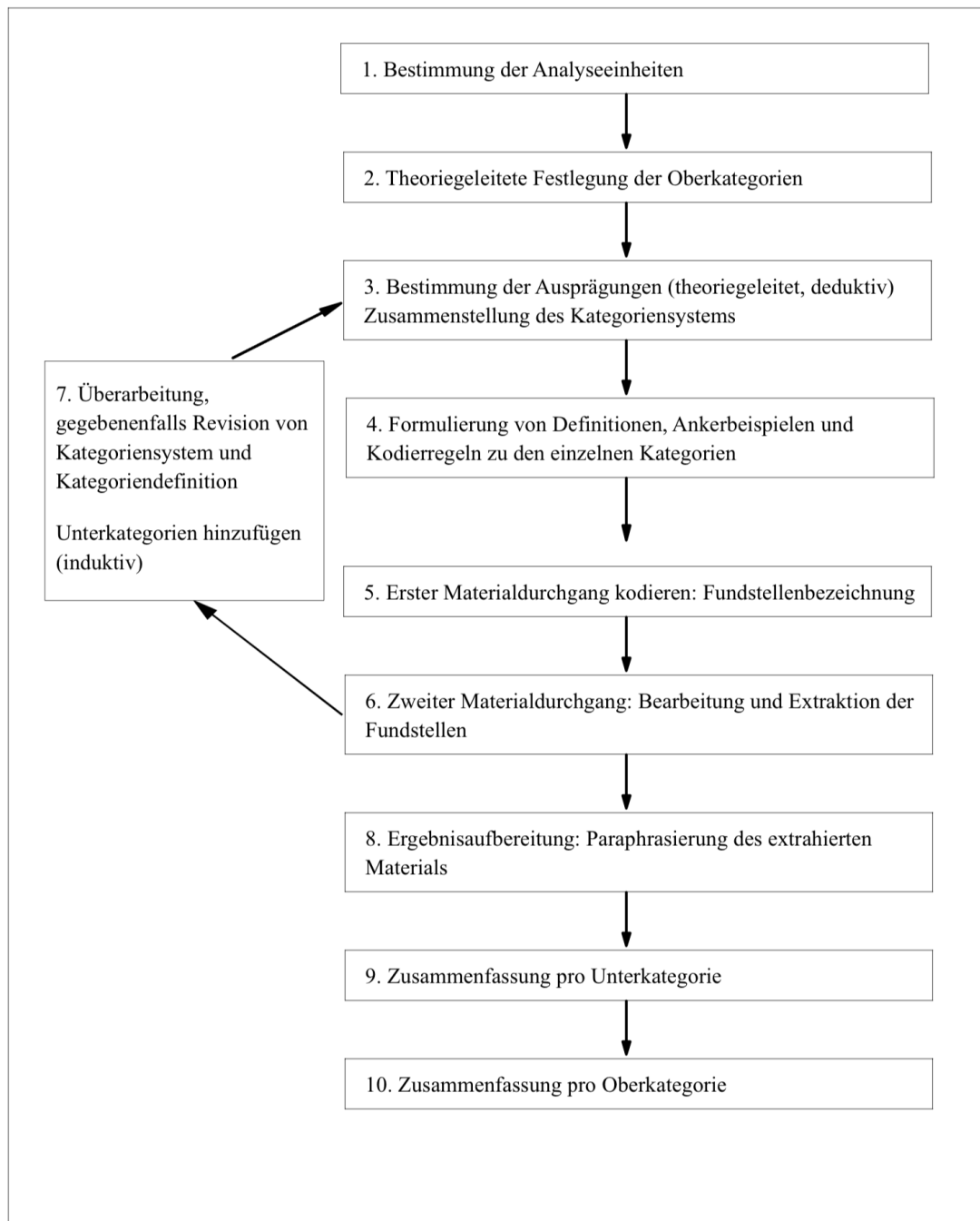
nimiert potenzielle Verzerrungen aufgrund von Vorannahmen (vgl. Mayring, 2010, S. 83–85). In späteren Durchgängen des Materials werden einige dieser induktiv konstruierten Unterkategorien unter Berücksichtigung der theoretischen Grundlagen zu einer inhaltlich sinnvollerem und allgemeineren Kategorie zusammengefügt. Sobald ein stabiles Kategoriensystem erreicht ist, wird es rückwirkend im Sinne des Kreisprozesses dieser Analysetechnik auf das Gesamtmaterial angewendet und überprüft (vgl. Mayring, 2010, S. 69; s. Abb. 9).

Im vorliegenden Fall waren mehrfache Zuordnungen gestattet. Bei den nachfolgenden Analysen wurde jedoch in den meisten Fällen den Texteinheiten nur eine Kategorie zugewiesen. Nach der inhaltlichen Strukturierung (vgl. Mayring, 2010, S. 98) wurden insgesamt 31 Unterkategorien identifiziert und in sechs Oberkategorien eingeteilt. Im Vergleich zu den ursprünglich vorhandenen neun Oberkategorien ergab sich somit eine Veränderung (s. Anhang Tab. A2). Alle codierten Textpassagen (insgesamt 557) wurden entsprechend den jeweiligen Unterkategorien sortiert, um alle Passagen, die zu einer Unterkategorie gehören, gemeinsam zu betrachten und ihren Inhalt zusammenfassend zu paraphrasieren.

Interview Nummer 7 wurde als Beispiel für einen Test zur Intra-Coder-Reliabilität ausgewählt. Diese Methode der Messwiederholung wird angewendet, um die Zuverlässigkeit der Codierung zu überprüfen, wenn lediglich ein Codierer vorhanden ist (vgl. Raupp & Vogelgesang, 2009, S. 170). In dieser Arbeit repräsentiert ein Interview 14 % des gesamten Materials und wird als ausreichend für den Test angesehen (vgl. Lombard et al. 2002, S. 601). Im Abstand von zwei Wochen wurde das Interview (B7) in QCAmap erneut vollständig codiert und ein Übereinstimmungskoeffizient⁷⁶ von .86 erzielt. Bei der Überprüfung der Unterschiede stellte sich heraus, dass vier davon lediglich einen erläuternden Satz zur Hauptaussage beinhalteten, was die Bedeutung der Unterkategorie keineswegs beeinträchtigte. Nach Bereinigung dieser Unterschiede wurde ein Koeffizient von $r = .89$ erzielt, was als sehr gutes Ergebnis gilt (vgl. Neuendorf, 2002, S. 143).

76 „Zur Berechnung des Übereinstimmungskoeffizienten setzt man die Zahl aller komplett übereinstimmenden Codierungen mit der Gesamtzahl aller Codierung ins Verhältnis“ (Raupp & Vogelgesang, 2009, S. xiv).

Abbildung 9: Ablaufmodell inhaltlicher Strukturierung der Materialanalyse nach Mayring (2010, S. 93; 99).



3.2 Inhaltsanalyse als Grundlage für die Itementwicklung in der quantitativen Studie

Im folgenden Abschnitt werden die zentralen Ergebnisse der Inhaltsanalyse der Interviews präsentiert, die in Form von paraphrasierten Texten der codierten Abschnitte oder direkten Zitaten⁷⁷ wiedergegeben werden. Die Identifikationscodes (B1, B2, B3, B4, B5, B6 und B7) beziehen sich auf Tabelle 4.

3.2.1 Motivation für die Ergreifung einer Leitungsposition

Es werden verschiedene Gründe für die Motivation zur Übernahme einer Leitungsposition an der Musikschule genannt. Manchmal (B5 und B7) spielte das Vorbild oder der Rat von anderen Führungskräften eine Rolle. Mehrfach wird als Motivation die Möglichkeit genannt, die Arbeit selbst zu gestalten, was als Lehrkraft in der gleichen Weise nicht möglich sei. Dazu gehört in einigen Fällen der Wunsch, die Arbeitsbedingungen zu verbessern oder auf ineffizientes Management sowie organisatorische Mängel hinzuwirken, die sie als Lehrkraft erlebt hatten. Benannt werden dazu eine starke Identifikation, Verantwortungsbewusstsein, Engagement und langfristige Bindung an eine bestimmte Musikschule. Auch die berufliche und finanzielle Sicherheit spielte eine Rolle bei der Entscheidung, eine Führungsposition einzunehmen, insbesondere unter Berücksichtigung von familiären Aspekten. Jedoch war die Übernahme der Leitungsposition für mehrere Befragte eher ungeplant und nicht das Ergebnis einer langen gezielten Vorbereitung.

3.2.2 Beanspruchungen bei der Arbeit

Bei der Erhebung von schwierigen oder belastenden Situationen während der Arbeit ergibt sich aus den Antworten ein breites Spektrum, das in acht Kategorien eingeteilt werden kann: Verwaltungsaufgaben, Integration der Musikschule in einer Stadtverwaltung, Legitimations- und wirtschaftlicher Druck, Wandel, Spannungsfeld und hohe Arbeitsmenge, Verantwortung, Ansprechperson für sehr viele unterschiedliche Menschen, Schwierigkeiten in der Personalführung.

⁷⁷ In einigen Aussagen wurde die Grammatik zur besseren Lesbarkeit und Wahrung der Anonymität angepasst.

Verwaltungsaufgaben. Als größte Herausforderung, insbesondere zu Beginn der neuen Stelle, werden vorwiegend administrative Aufgaben genannt. Dazu zählen u. a. das Verständnis von Rechtsfragen und Arbeitsrecht, das korrekte Formulieren von Anträgen, die Beschaffung von Drittmitteln, das Wissen um die Verwaltungsstruktur sowie die Kenntnis der Funktionen der einzelnen Ämter und der zugehörigen Ansprechperson. Für die Arbeit von Schulkooperationen ist es außerdem wichtig zu wissen, wie diese funktionieren und welche rechtlichen Bestimmungen gelten.

Eine Person mit langjähriger Berufserfahrung erinnert sich an den akuten Mangel an materiellen und technologischen Arbeitsmitteln zu Beginn ihrer Tätigkeit. Die fortschreitende digitale Entwicklung und die damit verbundenen Anpassungsprozesse stellten eine große Herausforderung dar.

Stadtverwaltung. Über die Integration der Musikschule in einer Stadtverwaltung werden sowohl Vorteile (siehe Punkt 3.3.4 Arbeitsressourcen) als auch Nachteile genannt. Mehrfach wird das mangelnde Verständnis oder Wissen der politischen und administrativen Instanzen über die Arbeit der Musikschulen beklagt. Dies führt zu administrativen Zwängen, die den Bedürfnissen der Musikschulen nicht gerecht werden oder als unangemessen empfunden werden. Bezogen auf ihre Ansprechperson in der Stadtverwaltung werden Ausdrücke wie „keine Ahnung von Musikschule“ (B6) oder „wenig Verständnis“ (B3) verwendet. Daher ist es für die Leitung notwendig, die Bedürfnisse der Musikschule ständig zu kommunizieren und zu erklären, was Kenntnisse in verschiedenen Verwaltungsbereichen erfordert.

In einem Fall wird berichtet, dass eine Großstadt mit autonom agierenden Bezirken sehr lange Verwaltungs- und Entscheidungswege hat. Die Schwerfälligkeit der Verwaltung wird als strukturelles Problem beschrieben, das eine sehr große Belastung darstellt. Einige der Unterschiede in der Arbeit der Musikschulen in Deutschland sind auf die Anzahl sowohl der Einwohner:innen als auch der Schüler:innen zurückzuführen und daher struktureller Natur. Musikschulen in Großstädten haben in der Regel mehr Verwaltungspersonal (möglicherweise eine Verwaltungsleitung, kaufmännische Leitung), stellvertretende und mittlere Leitungsebenen.

Je größer die Musikschule ist, desto größer das Umfeld. Ich kann mir nichts Besseres vorstellen, als eine Musikschule in (Stadt) zu leiten (...), weil man so große Chancen und Möglichkeiten hat (...). Und andererseits ist die Verwaltungsbelastung eben gleich groß. (B5)

Legitimations- und wirtschaftlicher Druck. Alle Befragten äußern sich zu dem Druck, die Musikschularbeit finanziell rechtfertigen zu müssen. Dies schließt die Deckung des Personalbedarfs, Festanstellungen sowie die Einhaltung der Budgetpläne mit ein. Musikschulen stehen zusätzlich unter dem Druck, sich gegenüber der Kommune zu legitimieren und Überzeugungsarbeit zu leisten. Es wird berichtet von Haushaltskürzungen und Sparmaßnahmen, wie z. B. dem Verbot, neue Lehrkräfte einzustellen (B4), der Bemühung, den Bürgermeister von der Schließung der Musikschule abzuhalten (B2), oder der Notwendigkeit, das Kollegium über Kürzungen zu informieren (B5).

B6 empfindet es als äußerst belastend, der Erwartung gerecht werden zu müssen, ein qualitativ hochwertiges Musikangebot zu erschwinglichen Preisen für alle Bevölkerungsschichten anzubieten. Basierend auf den Erfahrungen dieser Person ist es selbst bei reduzierten Preisen kaum möglich, Familien mit finanziellen Schwierigkeiten langfristig an die Musikschule zu binden.

Sie müssen in der Position auch noch mit kommunalen Politikern sich zusammensetzen, die meist keine Ahnung haben, wie Musikschule eigentlich funktioniert. Und ihnen erklären, dass wir kein karitatives Institut sind, sondern dass unsere Mitarbeiter auch ihr Gehalt verdienen möchten. (B6)

In diesem Kontext betrachtet B3 die Kooperation mit Kindergärten und Schulen als eine Möglichkeit, eine größere Anzahl von unbefristeten Verträgen zu erlangen. Der Mangel an finanziellen Ressourcen zeigt sich u. a. in der unzureichenden Ausstattung, wie Lehrmaterialien oder Instrumenten, dem Fehlen eines eigenen Gebäudes für die Musikschule, nicht ausreichend verfügbaren Unterrichtsräumen sowie in der Digitalisierung (z. B. Internet, Computer und geeignete Software). B5 äußert den Wunsch, Räumlichkeiten in Schulen „auf Augenhöhe“ zu nutzen, die für den Instrumentalunterricht ausreichend ausgestattet sind, sichere Lagermöglichkeiten bieten und am Nachmittag sowie Abend geöffnet sind, um tatsächlich für den Musikschulunterricht genutzt werden zu können.

In Bundesländern, in denen noch kein Musikschulgesetz existiert, äußert sich der Wunsch nach einer zügigen Gesetzgebung, besonders hinsichtlich der finanziellen Sicherheit⁷⁸. Es wird angenommen, dass durch ein Musikschulgesetz der Druck zur Legitimation und die „ständige Rechtfertigung“ (B4) verringert werden könnten. In diesem Zusammenhang wird

78 In Anbetracht der Notwendigkeit, eine vollständige Anonymisierung zu gewährleisten, wird bewusst auf die Nennung der Bundesländer, in denen die Interviewten tätig sind, verzichtet.

auch die mangelnde Anerkennung und das negative Image von Musikschullehrkräften in der Gesellschaft erwähnt, was sich häufig in der Frage „Was machen Sie eigentlich beruflich?“ (B3, B6, B7) widerspiegelt.

Darüber hinaus teilen die Befragten ihre Vorstellungen für die Weiterentwicklung ihrer Musikschule mit, sei es in Form von erhöhten finanziellen Mitteln für feste Verträge oder für die Anschaffung neuer Instrumente. Ebenso wird der Wunsch nach einer Verbesserung des Musikschulsystems im Allgemeinen ausgedrückt. B4 beschreibt den Traum von einem kostenfreien Zugang zur Musikschule für jede Kommune, welche somit als multidisziplinäres Zentrum für diverse künstlerische und sogar therapeutische Zwecke fungieren könnte.

Wandel in der Musikschararbeit. Die Motive für die Nutzung von Schulen als Zweigstellen der Musikschule sind vielfältig. B6 und B7 verweisen darauf, dass sich die Klientel im Laufe der Zeit verändert hat, wobei eine beträchtliche Anzahl von Eltern nicht mehr bereit ist, den Weg zur Musikschule auf sich zu nehmen. Daraus resultiert eine hohe Nachfrage nach Unterricht in unmittelbarer Nähe des Wohnorts. Um diesem Wunsch zu entsprechen, entwickeln Musikschulen verschiedene Angebote. Dazu gehören Konzepte, die bereits an weiterführenden Schulen ansetzen und Schüler:innen frühzeitig für die Musikschule gewinnen sollen, um sie langfristig für die Teilnahme an Musikschul-Ensembles zu begeistern (B6).

Einige der Befragten sehen den Wettbewerb mit privaten Anbietern als problematisch an. Ein weiteres Problem besteht laut einer Aussage darin, dass viele Kinder zwar von der Musikschule Unterricht erhalten, jedoch oft nichts über die Existenz und die Angebote der Musikschule wissen (B7). Manchmal stellen die Leitende fest, dass Schulen bzw. Grundschulen nicht bereit sind oder nicht über die nötigen Ressourcen verfügen, um mit der Musikschule zusammenzuarbeiten.

Die Kombination aus Spitzenförderung und Breitenförderung (durch Kooperationen mit allgemeinbildenden Schulen) wird von B1 als wichtig, aber auch als „anstrengend und mit viel Vorbereitung“ für die Lehrkräfte bezeichnet.

Spannungsfeld und hohe Arbeitsmenge. Die verschiedenen Arbeitsfelder, wie Pädagogik, Personalführung, Kommunikation, Werbearbeit, Verwaltung, Organisation, Management, Finanzen, Konzertplanung, -vorbereitung, -durchführung und -moderation das dabei entste-

hende „sehr starke Spannungsfeld“ (B1) in den Interviews mehrfach als besondere Herausforderung beschrieben („Es will immer jemand was von einem. Man hat immer das Gefühl, dass man irgendwas gerade vergessen hat“, B2). Neue Aufgabenbereiche müssen oft erst erlernt werden. Verwaltungsaufgaben oder Probleme bei der Personalverwaltung werden als besonders belastend angesehen.

Die größte Herausforderung ist die künstlerisch-pädagogische Seite mit der Verwaltungs-Seite zusammen zu bringen. (...) Diese beide Welten sind wie zwei Pole, die komplett anders arbeiten, und beide können nicht ohne einander. Ich habe eine Musikschule, die große Ordnung hat, wo diese beide Pole relativ groß sind. Ich habe ein guten Verwaltungsstand, der sehr gute Arbeit macht. Ich muss also als Musikschulleitung eigentlich nur Harmonie ausstrahlen, um beide Pole zusammen zu bringen. (B5)

Das Empfinden einer großen Verantwortung, die ausschließlich auf einer Einzelperson lastet, kann zu Beginn ihrer Tätigkeit als Führungskraft mitunter überwältigend wirken.

Es sind immer Entwicklungen, die man da so meistert, und es ist nie etwas Endgültiges. Davon hat mich eigentlich [die ehemalige Leitung] überzeugt. Ich glaube, sonst wäre am Anfang der Berg viel zu groß gewesen, diese Verantwortung tragen zu wollen. (B5)

Ebenso wird eine übermäßige und kaum zu bewältigende Arbeitsmenge erwähnt („Es gibt Zeiten, da verausgabe ich mich komplett zeitlich, auch kräftemäßig... Was weiß ich, wie viele Stunden die Woche“, B5). Außerdem berichten zwei Befragte, dass Zeitmangel und arbeitsbedingter Stress bei ihnen zu persönlichen, familiären oder gesundheitlichen Problemen geführt haben.

Wenn etwas dringlich ist, wird man auch gefordert in diesem Job, das sofort zu erledigen, auch wenn es mit einem riesigen Arbeitsaufwand verbunden ist. (...) Ich bin noch nicht fertig und es kommt etwas wieder oben drauf. (...) Und dann haben Sie diese Arbeit vor sich, möchten den Job gut machen. Und dann verkrampft Ihr Körper, weil sie feststellen: Ich kann es nicht schaffen!“ (B6)

Der hohe Arbeitsaufwand wirkt sich auf die eigene künstlerische Tätigkeit aus, da es schwieriger (oder nicht mehr möglich) ist, selbst als Musiker:in aktiv zu sein. Dieser Umstand hängt jedoch, wie von den Befragten angegeben, auch mit ihren eigenen Interessen zusammen. Eine Person äußert den Wunsch, die Musikschulleitung einzustellen, um sich verstärkt der Musik widmen zu können, da die finanzielle Sicherheit für die Familie nun keine Priorität mehr hat.

Ansprechperson. Eine grundlegende Aufgabe der Musikschulleitung besteht darin, als Bindeglied zwischen verschiedenen (Gruppen von) Menschen zu fungieren. Diese Rolle ist ge-

mäß den Befragten gelegentlich mit Schwierigkeiten verbunden, wie z. B. bei der Schlichtung von Konflikten zwischen Lehrkräften oder zwischen Lehrkräften und Eltern (B3, B7). Ebenso kann es dazu kommen, dass die Musikschulleitung mit traurigen persönlichen Geschichten konfrontiert wird (B2, B4, B7).

Des Weiteren wird auf einen Wandel in der Schülerschaft und der Kulturlandschaft eingegangen. Dies äußert sich in der stetigen Abnahme der Anspruchshaltung sowie der Bereitschaft, Zeit, Energie und Übezeit zu investieren. Zusätzlich sind viele Eltern ungeduldiger und anspruchsvoller geworden. Sie äußern vermehrt Wünsche, die über das hinausgehen, was im Vertrag festgelegt ist. Als konkrete Beispiele nennt B6 eine aufdringliche oder unfreundliche Art, sich beim Unterrichtstermin durchzusetzen, Anfragen für Unterricht-Nachholen im Falle einer erkrankten Lehrkraft oder Eltern, die das Gespräch mit den Lehrkräften meiden und sich direkt bei der Leitung über Beschwerden äußern, genannt.

Aber meistens liegt es an ganz was anderem. Das Kind ist renitent, oder es stimmt wirklich die Chemie nicht. Oder man hat vergessen zu kündigen und möchte aus dem Vertrag raus. Und da *ist ja immer* der Lehrer schuld. (B6)

Besonderheiten der mittleren Leitungsebene. Unterschiede im Aufgabenspektrum zwischen der mittleren und der oberen Leitungsebene bestehen u. a. bei der Entscheidungsfindung bezüglich der Schulfinanzen oder der Personalverwaltung. Lediglich die oberste Leitung vertritt die Musikschule gegenüber den übergeordneten Behörden. Mögliche Vorgesetzte können bspw. die Leitung der Volkshochschule oder der bzw. die (Ober-)Bürgermeister:in sein.

Gemäß der Ansicht mehrerer Interviewter beinhaltet die große Entscheidungsfreiheit der obersten Führungsebene sowohl Vorteile als auch Risiken. Zum Beispiel kann es aufgrund unterschiedlicher Gründe dazu kommen, dass es innerhalb kurzer Zeit mehrere Wechsel in der Musikschulleitung gibt. Wenn jeder von ihnen dann unterschiedliche Projekte startet, ohne einer einheitlichen Linie zu folgen, wird erfahrungsgemäß keines davon abgeschlossen (B3). Mehrere Befragte schildern vergangene Situationen, in denen die obere Leitung einer Musikschule über sehr wenig Erfahrung und Kontakt zu den Kund:innen der Musikschule verfügte und dennoch einsame Entscheidungen getroffen hat, die weder im Kollegium noch bei den Kund:innen als pädagogisch oder künstlerisch vertretbar angesehen wurden. Nach den Erfahrungen von B4 kann ein so hohes Maß an Autonomie zu Situationen von Macht-

missbrauch, unprofessionellem Verhalten und sogar zu Verstößen gegen das Arbeits- und Tarifrecht führen.

Die konnten machen, was sie wollten. (...) Die konnten riesige Produktionen, Opernproduktionen machen, konnten Leute einkaufen und Dinge versprechen, und sich aber auch völlig daneben benehmen und Kollegen auch entlassen und vertreiben. (...) Haben hinter den Kulissen versucht, Dinge abzusprechen, ohne dass alle das erfahren. (B4)

Insbesondere an großen Musikschulen scheint üblich zu sein, dass in Fällen von Meinungsverschiedenheiten zwischen der Entscheidungsfindung und den Wünschen oder Bedürfnissen der Schülerschaft die mittlere Führungsebene als Vermittlungsinstanz zwischen den Kund:innen, den Lehrkräften und dem oberen Management fungiert (B4, B6).

Neben den Verwaltungsaufgaben und der Personalverantwortung haben mittlere Führungskräfte in der Regel auch ein höheres Unterrichtsdeputat. Sie berichten von langen Arbeitszeiten, die den ganzen Tag über andauern, bedingt durch die Mischung aus Bürotätigkeiten, Besprechungen und Unterricht am Nachmittag oder abends. Das Aufgabenspektrum, die Handlungsspielräume und die Zusammensetzung der Arbeitsverträge unterscheiden sich erheblich zwischen den verschiedenen Musikschulen. Dies betrifft bspw. die Regelung des Urlaubs, die Anwesenheit oder Abwesenheit bei Bewerbungsverfahren von Lehrkräften sowie die Frage, ob sie über Weisungsbefugnis verfügen oder nicht. B6 argumentiert, dass das Verhältnis zwischen Arbeitsbelastung und Vergütung in mittleren Führungspositionen (in diesem Fall Entgeltgruppe 10) überaus unangemessen ist. B6 vertritt die Meinung, dass die Bezahlung für obere Musikschulleitungen ebenso ungerecht und nicht zeitgemäß ist, da sie von der Anzahl der Schüler:innen (statt von den Aufgaben und Leistungen) abhängt. Eine leitende Position auf oberer Ebene verdient demnach in kleinen Musikschulen auch Entgeltgruppe 10 im TVöD.

Zwei Interviewpartner berichten von fehlenden Aufstiegsmöglichkeiten und abgelehnten Bewerbungen (für eine höhere Führungsebene), teilweise aufgrund der Ablehnung eines bestimmten Vorsitzenden, die sie nicht befördern wollte.

3.2.3 Personalführung

Die wichtigsten Aufgaben der Personalführung aus Sicht der Befragten umfassen die pädagogische und künstlerische Vernetzung und Zusammenarbeit der Lehrkräfte sowie die Schaf-

fung von Strukturen, die es ihnen ermöglichen, pädagogische und künstlerische Ziele zu erreichen und damit eine maximale Arbeitszufriedenheit zu gewährleisten. Die Befragten betonen auch die Bedeutung von Einkommen und Sicherheit (in Form einer Festanstellung), um sich auf die Weiterentwicklung der Unterrichtsinhalte der Musikschule konzentrieren zu können.

Unterschiede in der Personalführung. Im Zusammenhang mit der Personalführung werden Unterschiede zwischen Festangestellten und Honorarkräften identifiziert. Mehrere Leitungspersonen wünschen sich, dass das ganze Kollegium fest angestellt wird.

Andererseits sprechen sie über die Nachteile einer unbefristeten Anstellung, nämlich dass einige Lehrkräfte die Sicherheit ihres Vertrags ausnutzen, um ihren Verpflichtungen nicht vollständig nachzukommen. Als Beispiel wird eine Lehrkraft genannt, die seit Jahren weniger Stunden arbeitet, als im Vertrag festgelegt, aufgrund ihres schwierigen Charakters und der damit einhergehenden Abmeldungen der Schülerschaft.

Es wird auf ein Gefühl der Ungerechtigkeit hingewiesen, wenn Lehrkräfte trotz geringer Auslastung weiterhin das volle Gehalt erhalten. Die Befragten empfinden es als sehr unangenehm, Lehrkräfte daran erinnern zu müssen, dass eine volle Stelle mit entsprechend mehr Zusammenhangstätigkeiten verbunden ist als die Stelle einer Lehrkraft, die nur einen Tag pro Woche an der Musikschule arbeitet.

Für die Befragten stellt eine zusätzliche Schwierigkeit dar, zwischen Honorarkräften und Festangestellten zu unterscheiden, was für die Lehrkräfte manchmal benachteiligend ist. So erklärt B3 aus eigener früherer Erfahrung als Lehrkraft, dass einige Musikschulleitungen nicht ausreichend zwischen den beiden Vertragsarten differenzieren.

Ich habe als Honorarkraft oft aus meiner Sicht Anweisungen bekommen. Und wenn man das nicht machen will, wird einem gesagt: *'Wir wollen auch mit Ihnen zusammen arbeiten'*. Ein bisschen durch die Blume gesagt. (...) Ich wünsche mir, dass die Interessen der Festangestellten auch respektiert werden. Dass man nicht sagt: *'Ja, du bist fest angestellt. Deswegen machst du nur große Gruppen, nur Kooperationen'*. Das gibt es auch. (B3)

Eine der größten Herausforderungen für Führungskräfte besteht nach ihren Äußerungen darin, wie sie mit Mitarbeitenden umgehen sollen, die mit psychischen Problemen oder Störungen zu kämpfen haben, wie z. B. Gemütsstörungen, Persönlichkeitsstörungen oder einem Mangel an Motivation (der bis zur inneren Kündigung führen kann). In solchen Fällen ist

tendenziell ein Anstieg der Schülerzahl zu verzeichnen, die sich vom Unterricht dieser Lehrkraft abmelden. Dementsprechend sind Bemühungen erforderlich, um neue Schüler:innen für diese Lehrkraft zu gewinnen, sofern sie einen festen Arbeitsvertrag hat. Gleichzeitig kann es vorkommen, dass die Schulleitung hochmotivierte und qualifizierte Lehrkräfte in einer Lehrprobe kennenlernt, jedoch keine freien Kapazitäten hat, um sie einzustellen („Das tut schon weh“, B2).

Einstellung neuer Lehrkräfte. Bei der Einstellung neuer Lehrkräfte wird in allen Fällen sowohl auf pädagogische Kompetenzen und Fähigkeiten Wert gelegt, die dazu befähigen, die Schülerschaft für Musik und Musizieren zu begeistern und zu motivieren, als auch auf künstlerische Kompetenz. Mehrere Leitungen betonen dabei die Wichtigkeit, Personen einzustellen, die sich in ihrer Rolle als Lehrer:in wohl fühlen. In der Vergangenheit gab es bei B7 häufiger Lehrkräfte, die ihre Abwertung gegenüber der Musikschularbeit zum Ausdruck brachten und das Gefühl hatten, „zu gut für die Musikschularbeit“ zu sein („Das hat mir damals zu schaffen gemacht. Das ist besser geworden. Die jüngeren Kollegen sehen ihre Arbeit durchaus wertschätzend und haben nicht mehr diese Frustration in sich“, B7). Andere Befragte scheinen ähnliche Erfahrungen gemacht zu haben.

Die Musikschule ist kein toller Platz für frustrierte Musiker. (...) Die Arbeit mit Kindern kann beglückend sein, ist auch auf jeden Fall sehr anstrengend. Und Menschen, die keinen Zugang zu Kindern haben, sind in der Musikschule nicht gut aufgehoben. (B6)

Es ist mir wichtig, dass es jemand ist, von dem ich glaube zu erkennen, dass er natürlich künstlerische Qualifikationen hat, aber die nicht völlig überwiegen. In der Musikschule brauchen wir wenig große Virtuosen, die daran zu kämpfen haben, dass sie nicht selber auftreten. Sondern wir brauchen engagierte Lehrer, die sich auch mit Kindern und im Kollegium gut aufgehoben fühlen. (B4)

Im Auswahlverfahren evaluieren die Leitungskräfte mithilfe von Vorstellungsgesprächen und Unterrichtsproben (die für alle obligatorisch sind) die Eignung der Bewerber:innen in Bezug auf ihre Vorstellung von der Arbeit in der Musikschule, ihre Offenheit und Neugierde sowie ihre sozialen Kompetenzen im Umgang mit Menschen aller Altersgruppen im Einzel- und Gruppenunterricht sowie in schulischen Kontexten.

Die Befragten berichten über einen persönlichen Lernprozess im Rahmen dieses Bewerbungsverfahrens. B7 erinnert sich an Enttäuschungen in ihren ersten Jahren bei der Einstellung von Lehrkräften, die anfänglich hoch motiviert schienen, jedoch nicht langfristig an der Musikschule verblieben. Auch die Rolle des Alters im Musikschulkollegium wird angespro-

chen: „Alle, die in Rente gegangen sind, haben beschrieben, dass 60 so eine deutliche Grenze ist. Man merkt, dass es im Alter schwieriger wird, (...) dass man nicht mehr so belastbar ist“ (B2). Es wird als Vorteil wahrgenommen, dass das Personal altersmäßig gut verteilt ist und genügend junge Lehrkräfte mit entsprechendem Elan vorhanden sind.

Wir müssen dringend junge Kollegen und Kolleginnen haben (...), die gerade ausgebildet sind, die neuesten Input genossen haben an den Hochschulen, die noch brennen, die noch bereit sind, sich auch zu engagieren und neue Ideen zu probieren. Das wäre ganz wichtig für, glaube ich, jede Musikschule. Dass das Verhältnis ausgewogen ist, zwischen erfahrenen Kollegen und Kolleginnen und neuen frischen Ideen. (B4)

Besonderheiten in der Personalführung. Im Rahmen der Leitung eines Kollegiums mit künstlerisch-pädagogischem Schwerpunkt werden einige negative Persönlichkeitstendenzen angesprochen, darunter: „narzisstische Tendenzen“; „Leute, die etwas darstellen wollen“; „viel Gefühl, das sich in alltäglichen Dingen ausdrückt“; „vielfach schwebend unterwegs“. Als äußerst positiv werden ihre Kreativität, Flexibilität und Kompetenz bewertet. Zudem kann die künstlerische Zusammenarbeit eine angenehme Atmosphäre schaffen und das Entstehen von Freundschaften fördern (B7, B5).

Es geht manchmal ganz hoch dramatisch zu. (...) Bis man auf den Kern des Problems kommt, der gar nicht so schlimm ist. Es liegt in der Person begründet und in der Persönlichkeit der Menschen, mit denen wir zu tun haben. (...) Was ich schätze, ist dieses bunte und unglaublich fähige Kollegium, das sich vor nichts drückt und jede Herausforderung, ob es jetzt sowas war wie (Kooperationsprogramm), ob es die Pandemie ist, was auch immer, so kreativ und bunt umsetzt. Also es ist wirklich alles dabei, vom Buchhalter bis zum freischaffenden Künstler, was die Charaktere angeht. Und das schätze ich sehr. (B4)

Die Schwierigkeit bei der Führung eines künstlerisch-pädagogischen Personals besteht nach verschiedenen Aussagen darin, dieses davon zu überzeugen, sich an administrative Richtlinien und Prozesse zu halten, die auch je nach Arbeitsort (Musikschule oder in Kooperation mit allgemeinbildenden Schulen) unterschiedlich sein können.

Die Akzeptanz ist da, aber die Umsetzung dieser Verwaltungsabläufe ist schwieriger. Die ist oft einfach nicht logisch, nicht praktikabel, schwierig, schwerfällig, teuer, zeitintensiv. Dazu jemand zu überzeugen, das ist eine große Herausforderung, weil sie im künstlerischen-pädagogischen Bereich sich eben mit fachlichen Dingen beschäftigen. (B5)

In den Interviews wurden weitere Beispiele genannt, die gelegentlich einer Erläuterung oder Erklärung seitens der Leitung bedürfen. Dazu gehören die Einhaltung von Stundenplänen und das Führen von Anwesenheitslisten, die Durchführung von Zusammenhangstätigkeiten,

das Arbeiten nach den Zielen der Musikschule („Nicht irgendwas machen, weil sie es machen müssen, sondern mit Ziel“, B3), die Zusammenarbeit mit dem Verwaltungspersonal, das Beantworten von Fragen während der Ferien (insbesondere bezüglich des neuen Schuljahres) sowie eine hohe Anpassungsfähigkeit: „Es ist eine große Herausforderung, die Künstler immer wieder bei der Stange zu halten, auch pädagogisch zu arbeiten und sich auch auf das sich verändernde Klientel immer wieder neu einzustellen“ (B6).

Mehrere Befragte äußern den Wunsch, dass Menschen eine Musikschule aus echter Überzeugung für die musikalische und pädagogische Arbeit betreiben und nicht ausschließlich aus finanziellen Gründen.

Führungsstil. Obwohl keine expliziten Fragen zum Führungsstil gestellt wurden, äußerten sich mehrere der Befragten in anderen Kontexten während der Interviews dazu.

Mein Führungsstil ist an der Stelle wahrscheinlich eher zu nett als zu streng. (...) Ich glaube, mit der Zeit habe ich gelernt, mehr zu führen. Am Anfang bin ich mitgeschwommen. Inzwischen erwarte ich mehr auch von den Mitarbeitern und sage auch deutlicher was, wo, wie es lang geht. (...) Dass man da irgendwie ein Weg findet, was für jeden der richtige Weg ist, wie derjenige sich am wohlsten fühlt auf seiner Arbeit und dadurch am meisten leistet. (B2)

Meine Idee war immer: ein Team zu haben. Am besten müssen alle besser sein als ich (...) in vielerlei Hinsicht. Und nicht zu versuchen, Talente, Begabung oder Fähigkeiten zu unterdrücken. Dann wäre ich ja verrückt, wenn ich das tun würde. (...) Und alle gleich zu behandeln. Das ist nicht immer möglich oder auch nicht immer so einfach. (...) Da ich das seit vielen Jahren so versuche zu leben, genieße ich auch mittlerweile (...) ein gewisses Vertrauen. So fühlt sich es zumindest an. Das ich mir über die Jahre auch natürlich erarbeitet habe. Und, ich glaube, dass ich einen ganz guten Teamgeist habe und mich im Team sehr wohl fühle und keine einsamen Entscheidungen treffe, weil ich glaube, ich wäre der Beste in irgendwas. (...) Ich versuche eine sehr demokratische Art der Leitung zu handhaben. (B4)

Für B5 sind flache Hierarchien und Teamarbeit in der Musikschule wichtig, jedoch wird diese Einstellung nicht von allen Führungskräften in seinem Bekanntenkreis geteilt. B7 legt großen Wert darauf, eine angemessene Fairness sicherzustellen.

Die meisten Kollegen sind in Teilzeit bei uns. Und ich möchte allen gerecht werden. Ich möchte die Arbeit gerecht beurteilen können. Die einen werden sich viel engagieren, die anderen werden sich weniger engagieren, aus verschiedenen Gründen. Ich möchte auch die private Situation berücksichtigen. (...) Zwischen dem privaten Leben, den schulischen Aufgaben und diesen Annehmlichkeiten eines öffentlichen Angestellten (...), dass man abwägt und jedem gerecht wird. (B7)

3.2.4 Arbeitsressourcen

In den Interviews wurden die folgenden Hauptarbeitsressourcen identifiziert: Vielfalt der Aufgabenfelder, Autonomie, Unterstützung in wirtschaftlicher, fachlicher und menschlicher Hinsicht oder Motivation bei der Personalführung.

Vielfalt der Aufgabenfelder. Die Befragten empfinden das breite Aufgabenspektrum als herausfordernd, aber auch als wichtige Motivationsquelle („Musikschulleitung sind viele Berufe“, B1). Sowohl die Planung und Umsetzung von Musikschulangeboten als auch die Ergebnisse und Auswirkungen auf unterschiedliche Zielgruppen (wie z. B. Breitenarbeit und Spitzenförderung zugleich, Inklusion, interkulturelle Musik, Musikpädagogik, Ensembles oder die Teilnahme an Wettbewerben) werden als äußerst motivierende Aufgaben beschrieben. Auch Situationen, in denen die Befragten positive Veränderungen erkennen können sowie wenn sie positives Feedback von Eltern und Schüler:innen erhalten, wurden hervorgehoben. Mehrere Interviewten beschreiben die Planung und Durchführung von Konzerten, Veranstaltungen und Musikschulprojekten als äußerst motivierend.

In einigen Fällen stellt der Unterricht an sich und der Umgang mit den eigenen Schüler:innen eine der Aktivitäten dar, die den Befragten am meisten Freude bei ihrer Arbeit bereiten. In Bezug auf pädagogische Konzepte wird mehrfach der hohe Anteil an Einzelunterricht an der Musikschule gelobt und angestrebt: „Einzelunterricht ist ja von musikalischem Fortkommen natürlich auch das Beste. (...) Gruppenunterricht ist immer nur ein Übergangsweg. (...) Wir sind Verfechter des Einzelunterrichts“ (B2).

Ich weiß, dass manche Musikschulen (...) eine besondere Betonung des Gruppenunterrichts machen. Wenn man viele Kinder in einer Gruppe hat, kann man natürlich die Preise etwas niedriger machen, weil man hohe Einkünfte hat. So etwas haben wir eigentlich nie gemacht (...). Ich würde sagen, über 90 % sind im Einzelunterricht. Das ist ja auch eine Stärke einer Musikschule, die zwar keine Einnahmen generiert, aber etwas Besonderes anbietet in diesen doch sehr, sehr großen Gruppen orientierten Zeiten für Kinder und Jugendliche. (B4)

Zum anderen legen zwei Leitungspersonen ihre Motivation dar, vermehrt in dezentralen Strukturen zu arbeiten, um eine Schülerschaft anzusprechen, die unter normalen Umständen keinen Zugang zu einer Musikschule hätte.

Was mich besonders motiviert ist, dass unsere Musikschule auch dezentral arbeitet. (...) Wir haben gute Außenstellen, sehr gezielt ausgebaut, mit bestimmten Schwerpunkten. (...) Ich würde mir einen wei-

teren Ausbau der Dezentralität wünschen: dass wir noch mehr Außenstellen haben, die alle Altersstrukturen abdecken (B3).

Wir haben durch [Kooperationsprogramme] unsere Schülerschaft verdoppelt und sind auch natürlich in Bereichen gelandet, wo normalerweise eine Musikschule keine Schüler findet. Und das fand ich immer toll. (...) Hat neben den pädagogischen Gedanken auch diesen finanziellen Gedanken, eben Menschen zu erreichen, die sich eine Musikschule nicht leisten können. (B4)

Autonomie. Die oberen Leitungen (B1, B5, B7) betonen die Bedeutung von Autonomie und Freiheit bei der Planung des pädagogischen Angebots als sehr motivierend. B1 hebt hervor, dass der Freiraum für die Gestaltung relativ groß ist, obwohl dieser von den finanziellen Ressourcen, dem Haushaltsplan und dem Auftrag des Trägers abhängt. Nach B1 sollte die obere Leitung Entscheidungen nicht allein treffen, sondern bis zu einem gewissen Grad Prozesse, Ideen oder Modelle initiieren, die dann im Team erarbeitet werden.

Die eigene Tätigkeit als Musiker:in wird von vielen befragten Leitungen als wichtig in ihrem Leben angesehen. B5 misst dieser Tätigkeit die größte Bedeutung bei und erwähnt gleichzeitig eine andere Arbeitsressource, nämlich die Autonomie oder Freiheit, bestimmte Aufgaben und Arbeitszeiten flexibel gestalten zu dürfen, um genügend Zeit zum Musizieren zu haben.

Integration in die Stadtverwaltung. Verschiedene Aspekte werden als Vorteile der Einbindung in eine kommunale Verwaltung genannt, darunter die Möglichkeit zur Vernetzung sowie die professionelle Unterstützung durch andere Ämter (Verwaltungsleitung, Vorstand, Rechtsabteilung, Veranstaltungsplanung, Buchhaltung, Fachanwälte), die jedoch nicht allen Musikschulleitungen gleichermaßen zur Verfügung steht. Ferner ist zu beachten, dass nicht alle Führungskräfte an Musikschulen die gleichen Verwaltungsaufgaben übernehmen. In der Regel haben größere Institutionen mehr Verwaltungspersonal und ggf. eine eigene Verwaltungsleitung. In einer kleinen Musikschule wird von mehr Flexibilität gesprochen: „Von Musikschulleitungskollegen weiß ich: bei manchen ist das sehr viel regulierter. Wir haben hier ganz viel freier Hand. Das ist toll“ (B2).

Die kommunale Trägerschaft als Hauptverantwortung für Musikschulen wird von allen Befragten angesprochen. Generell berichten sie von einem guten Rückhalt seitens der Stadt, der sich nicht nur auf finanzielle Mittel beschränkt, sondern auch andere Faktoren umfasst, wie die Assistenz von anderen Ämtern (z. B. für die Öffentlichkeitsarbeit und Social Media), den Gestaltungsspielraum oder eine hohe Autonomie. Drei Führungskräfte (B3, B5, B7) empfin-

den eine hohe Wertschätzung und Anerkennung, bspw. in Gesprächen mit den politischen Instanzen der Stadt, bei der Kontaktaufnahme mit Kooperationspartnern oder bei öffentlichen Veranstaltungen. Es wird dabei jedoch betont, dass kontinuierliche Arbeit erforderlich ist, um diese Unterstützung aufrechtzuerhalten.

Ein eigenes, gut ausgestattetes Gebäude wird als wesentlicher materieller Vorteil angesehen. Zwei Führungspersonen sind der Ansicht, dass ein häufigerer und intensiverer fachlicher und sozialer Austausch stattfindet, wenn die Arbeit (größtenteils) in einem einzigen Musikschulgebäude zentralisiert ist. Ein Leiter einer Musikschule mit viel dezentraler Arbeit betont die Notwendigkeit, zumindest ein Hauptgebäude mit großen Räumen und einem großen Konzertsaal für Veranstaltungen und Projektarbeit zu haben.

Mehrere Befragte erwähnen den hohen Prozentsatz an Migration und kultureller Vielfalt in ihren Städten als überwiegend positive Herausforderung. Dabei wird der Standort der Musikschule (oder bestimmter Zweigstellen der Musikschule) zweimal als Brennpunkt dargestellt, wobei die damit verbundenen Herausforderungen als interessant oder als Chance beschrieben werden.

Zwei Leitungspersonen betonen als Vorteil öffentlicher Musikschulen die unterschiedlichen Ermäßigungsmöglichkeiten, die private Musikschulen nicht in dieser Form anbieten können.

Soziale Unterstützung. Die Befragten erachten die soziale und fachliche Unterstützung durch andere Personen, insbesondere von der stellvertretenden Leitung und dem Sekretariat, als äußerst wertvoll. Mehrere von ihnen sind sich einig, dass sie wichtige Aspekte der Arbeit anderer Führungspersonen gelernt haben oder noch lernen können.

Des Weiteren wird die fachliche Kompetenz des Kollegiums gelobt („Ich schätze ihre Erfahrung auf Gebieten, die mir sehr fremd sind, (...) dass ich mich auf ihren Rat verlassen kann“, B3). In mehreren Fällen erstreckt sich dieses Lob auch auf die soziale Ebene. Beispiele hierfür sind eine gute Stimmung, Freundschaften, Erholung durch Gespräche mit den Kolleg:innen und das Gefühl von Vertrauen. Gute Teamarbeit ist eines der am häufigsten genannten Ziele der Personalführung, da sie nach Meinung der Befragten die Identifikation mit der Schule und den Qualitätsstandards erhöht.

Im Laufe der Interviews zeigen die Befragten Wertschätzung für ihr Kollegium: „Wir haben einen guten Zusammenhalt im Kollegium“, „tolles Kollegium“, „super engagiertes Team“, „bin sehr stolz auf mein Kollegium“, „tolle Leute“, „Ich schätze meine Kollegen sehr“. In einem Fall wird die Flexibilität der Lehrkräfte bewundert, weil die Erstellung des Stundenplans aus verschiedenen Gründen immer komplizierter geworden ist.

3.2.5 Persönliche Ressourcen

Im Verlauf der Interviews wurden die für die Position als Musikschulleitung erforderlichen persönlichen Ressourcen entweder direkt erfragt oder in anderem Kontext angesprochen. Diese Ressourcen lassen sich in drei Kategorien einteilen: persönliche Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmale, sozial-kommunikative Kompetenzen und fachliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen.

Persönliche Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmale. Als wichtig und hilfreich für den Beruf wird übereinstimmend von allen Befragten die Fähigkeit betont, sich selbst realistisch und kritisch zu betrachten. Dies umfasst das Eingestehen von Fehlern, das Erkennen der eigenen Leistungsgrenzen, das Erlernen der Fähigkeit zur Delegation sowie das Berücksichtigen der Ansichten und der Fachkenntnisse des Teams bei der Entscheidungsfindung. Es sei ebenfalls ratsam, den eigenen Stress nicht als zu verbergende Schwäche zu betrachten, sondern offen darüber zu sprechen und geeignete Bewältigungsstrategien zu entwickeln.

Ein Leiter erklärt, dass es in seinem Beruf wichtig ist, Verantwortung zu übernehmen. Dies erfordert, den Umgang mit unangenehmen Gesprächen und Meinungsverschiedenheiten zu erlernen sowie ein höheres Maß an Durchsetzungsvermögen, um sicherzustellen, dass die Ziele der Lehrkräfte mit denen der Musikschule vereinbar sind.

Und wenn Sie mich fragen, was ich für eine Eigenschaft habe, die mich selber stört? Dann würde ich sagen: Ich möchte schon anerkannt und beliebt sein. Und das funktioniert eben nicht immer, um das übergeordnete Ziel zu erreichen. Ich mache das nicht aus persönlichen Gründen, sondern aus Überzeugung. (B1)

Widerstandsfähigkeit und Frustrationstoleranz wurden von nahezu allen Befragten angesprochen („Aber dann kann man eigentlich nichts machen. Das tut dann weh. Manche Dinge kann man nicht ändern“ „Das muss ich akzeptieren“, „Das ist einfach so. Muss man mitmachen wollen“). B2 und B7 beschreiben, wie sie im Laufe der Zeit gelernt haben, sich von

Schwierigkeiten zu distanzieren und geduldiger sowie gelassener zu werden. Dadurch können sie sich mit den Herausforderungen auseinandersetzen, ohne von ihnen überwältigt zu werden. B2, B4 und B5 berichten, dass ihnen ein stabiler und ausgeglichener Charakter dabei hilft, stressige Phasen besser zu überwinden. Sie vertreten die Ansicht, dass es bestimmte Voraussetzungen für diese Tätigkeit gibt, die nicht erlernt werden können, nämlich eine stabile Persönlichkeit, Ausdauer und Belastbarkeit. B5 erwähnt, dass es problematische Situationen gibt, in denen es notwendig ist, mit kreativen Alternativen zu reagieren, anstatt darauf zu warten, dass andere sie lösen. Neugier, Lernbereitschaft und Lernfähigkeit werden ebenso als äußerst hilfreich genannt (B2, B3, B4, B7).

Sozial-kommunikative Kompetenzen. Dem Einfühlungsvermögen wird große Bedeutung beigemessen. Mehrere Befragte erklären, dass es nicht immer möglich ist, die Wünsche der Lehrkräfte zu erfüllen. Dennoch ist es notwendig, ihre Beweggründe und ihre Situation zu verstehen und gegebenenfalls einen Kompromiss zu finden („Dass man einfach die Menschen als Menschen wahrnimmt und nicht nur als das System Mitarbeiter“, B2). Diplomatie, Fairness und Hilfsbereitschaft werden als sehr wichtig erachtet.

Als weitere persönliche Kompetenzen werden genannt: die Freude am Umgang mit anderen Menschen, das Bewahren von Humor und guter Laune, Freundlichkeit, Kontaktfreudigkeit, Teamgeist, authentisches Auftreten bei der Arbeit, Ehrlichkeit und ein ethisches Verhalten.

Fachliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen. Neben den künstlerischen und pädagogischen Kenntnissen werden für die Ausübung der Leitungstätigkeit auch bestimmte Werteorientierungen und Kompetenzen als notwendig benannt. Dazu gehören eine starke Identifikation mit der Musikschule, Organisationsfähigkeiten, gutes Zeitmanagement, strukturiertes und zielorientiertes Arbeiten sowie Kommunikations- und Managementkompetenzen („Prozesse einleiten können, um die Musikschule in der Kommune zu positionieren“, B1).

Für B4 und B5 ist die eigene Konzerttätigkeit besonders wichtig, ebenso wie das regelmäßige Üben, das Spielen bei Konzerten oder Veranstaltungen des Kollegiums und das Durchbrechen von Hierarchien.

Ich muss dabei sein. Und deswegen war es mir, egal ob das in der Musikschule ist oder im privaten Bereich, ganz wichtig, mich mit Musik zu beschäftigen. Für mich gibt es nichts schlimmeres, als dass jemand an seinem großen Schreibtisch sitzt und sagt: 'Jetzt macht ihr mal'. Das geht nicht. (B5)

B4 und B5 heben den Lehrgang „Führung und Leitung einer Musikschule“ (s. Kap. 2.8.3) als sehr nützlich hervor, insbesondere im Hinblick auf arbeitsrechtliche Aspekte. Als sinnvoll für die Arbeit oder als Vorbereitung für die Leitung gelten Vernetzungs-, Austausch- und Fortbildungsmöglichkeiten im Verband deutscher Musikschulen, Erfahrungen in der Leitung von Ensembles, Musikmanagementkurse an der Musikhochschule, vorherige Tätigkeiten als stellvertretende Leitung, die eigene musikalische Laufbahn sowie die Präsenz bei städtischen Veranstaltungen. Außerdem sollten Beispiele aus der Privatwirtschaft (z. B. in der Öffentlichkeitsarbeit und den sozialen Netzwerken) aufgegriffen werden.

Zwei Befragte sind der Meinung, dass die Aufgaben einer Musikschulleitung inzwischen so erweitert sind, dass ein abgeschlossenes Studium der Musikpädagogik mit anschließendem Masterstudium in Musikmanagement sinnvoll für die Vorbereitung auf diese Tätigkeit wäre.

Ferner wird an dieser Stelle mehrfach die Bedeutung eines positiven Arbeitsklimas sowie die Förderung der Teamarbeit als oberstes Ziel betont, bspw. durch die Einbeziehung der künstlerischen Fähigkeiten des Kollegiums in bezahlte Konzerte, die im Auftrag der Musikschule stattfinden.

Auf die Frage nach fachlichen Kenntnissen, die sie gerne vertiefen oder erlernen würden, nennen die Befragten rechtliche Grundlagen, Öffentlichkeitsarbeit und Techniken zur überzeugenden Darstellung der Bedeutung der Musikschularbeit gegenüber politischen Entscheidungsträgern, wobei das Konzept des lebenslangen Lernens angesprochen wird:

Ich glaube, dass man nie aufhört zu lernen. (...) Ich bin nirgendwo fertig. Also selbst Verwaltungstätigkeiten, Computer-Programme, Verwaltungsprogramme: da gibt es immer noch bessere und schnellere, und Tricks, die ich alle noch nicht kenne. Ich glaube, es gibt keinen Bereich, wo ich nicht sagen würde: 'Da kann ich noch viel lernen'. (B4)

3.2.6 Bewältigungsstrategien

Hinsichtlich der Erholungsstrategien, um sich nach Phasen intensiver Arbeit oder Stress wieder zu erholen, steht für die Befragten die Familie oder das enge soziale Umfeld an erster Stelle. Eine Person bezeichnet die Vereinbarkeit von Familie und Beruf als sehr kompliziert, aber gleichzeitig als Möglichkeit, sich von den Arbeitsaufgaben zu Hause abzulösen.

Das eigene Musizieren wird als Erholungsaktivität genannt („das gibt immer wieder viel Kraft“, B2; „noch eine der wichtigsten Antriebswellen“, B4).

Verschiedene Freizeitaktivitäten werden als erholsam beschrieben, wie z. B. Essen gehen, Wandern in der Natur oder Sport. Einmal wird der räumliche Abstand der eigenen Wohnung zur Musikschule als sehr wichtig beschrieben, um vom Arbeitsalltag abschalten zu können.

3.2.7 COVID-19-Pandemie

Die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die Arbeitsweise können in verschiedene Kategorien eingeteilt werden: Herausforderungen im Umgang mit der Situation, Sorgen über die finanzielle Lage, Umstellung auf Online-Unterricht sowie Rückkehr zum Präsenz-Unterricht, Probleme bei der Durchführung von Konzerten und Veranstaltungen, Fragen der Personalführung, Beachtung von Verordnungen und Regeln sowie die Notwendigkeit, schnell reagieren zu müssen. Darüber hinaus ergeben sich, den Umständen entsprechend, auch positive Erkenntnisse aus der Pandemie-Situation.

Herausforderungen. Die meisten Befragten äußern Unsicherheit und Sorge, dass das zuständige Stadtverwaltungsamt beschließen könnte, bei der Musikschule zu sparen. B1 erläutert, dass politische Entscheidungen, wie z. B. Unternehmenssubventionen während der Pandemie, die die öffentlichen Ausgaben beeinflussen. Diese wiederum hat Auswirkungen auf die freiwilligen Leistungen der Gemeinden, von denen die Musikschulen direkt abhängen.

In den Fächern, in denen der Online-Unterricht als schwieriger oder unmöglich erschien (wie Kunst und der Zusammenarbeit in Ensembles), waren die Bedenken hinsichtlich der Einnahmen besonders ausgeprägt.

Online-Unterricht und Ausfälle von Veranstaltungen. Je nach den Möglichkeiten und Ressourcen der einzelnen Schüler:innen und ihrer Familien variierte der Erfolg und die Effektivität des Online-Unterrichts. Die bedeutendsten Herausforderungen des Online-Unterrichts waren die Latenzzeit, die Einschränkung gemeinsamer Proben und der Mangel an persönlichem Kontakt mit Lehrkräften und Schüler:innen.

Ein Problem für Musikschulen mit verteilten Standorten bestand in den unterschiedlichen Regeln für die Wiederaufnahme des Präsenzunterrichts durch die Verantwortlichen der einzelnen Institutionen (in der Regel die Schulleitungen). Viele von ihnen haben sich dazu entschieden, externe Aktivitäten wie das Musikschulangebot vorerst nicht zuzulassen. Dementsprechend verfügten viele Musikschulen nicht mehr über die gleiche Anzahl an Unterrichts-

räumen wie vor Beginn der Pandemie. Die Beschränkungen und Verbote hinsichtlich der Arbeit in Altersheimen sowie bei Menschen mit Behinderung wurden von B7 als eine schmerzliche Erfahrung beschrieben. Die Menschen in diesen Zielgruppen konnten nicht nachvollziehen, warum dieses Angebot plötzlich abgesagt wurde.

Die Verbote für Proben, Konzerte und Veranstaltungen während der Pandemie werden als großer Verlust für sich selbst und das Kollegium beschrieben („Das ist verheerend“, B5), sowohl in ihrer Rolle als Leitung und Lehrkräfte als auch in ihrer Rolle als Musiker:innen außerhalb der Musikschule.

Personalführung. Für die Interviewten bestand die erste Aufgabe der Leitung während der Pandemie darin, Wege und Möglichkeiten zu finden, wie der Unterricht trotz der Einschränkungen weitergeführt werden konnte. Die verschiedenen Infektionsschutzverordnungen im Zusammenhang mit COVID-19 mussten analysiert, verstanden und dem Kollegium klar und eindeutig vermittelt werden. Zu den zusätzlichen Aufgaben gehörten auch Entscheidungen bezüglich der Gebühreneinnahmen und die Sammlung rechtlicher Argumente, um bspw. den Datenschutzstandards entsprechenden Online-Unterricht einzurichten. Hierfür waren die Erstellung entsprechender Einverständniserklärungen und deren Einholung bei allen Schüler:innen notwendig. Dabei mussten die Musikschulleitungen die rechtlichen Unterschiede zwischen Honorarlehrkräften und Festangestellten berücksichtigen.

Als spannende Herausforderung wurde die Organisation und Durchführung von Online-Gesamtkonferenzen mit einem großen Kollegium erwähnt. Besonders lange Sitzungen der Leitungen mit den oberen Instanzen der Stadt oder innerhalb der Musikschule wurden ebenfalls angesprochen, sowie ein Gefühl der Verpflichtung, Anfragen der Lehrkräfte zeitnah zu beantworten, auch abends oder am Wochenende.

Die Reaktion des Kollegiums auf die außergewöhnliche Situation wurde u. a. als „tapfer“, „praktisch“, „hervorragend“, „unglaublich kreativ“, „sehr unterschiedlich“ oder als „Überforderung“ bezeichnet. Trotz der Ansicht, dass viele Maßnahmen – insbesondere für freiberufliche Lehrkräfte – als unlogisch empfunden wurden (B5), fanden sie dennoch überwiegend Akzeptanz.

Die Befragten beobachteten im Kollegium widersprüchliche Reaktionen. Einige Lehrkräfte waren zu Beginn des Lockdowns nicht bereit, online zu unterrichten, wollten jedoch auch

nicht zum Präsenzunterricht zurückkehren, als dies wieder möglich war. Es wird über Einzelfälle von Lehrkräften mit problematischem Verhalten während des ersten Lockdowns berichtet. Dies äußerte sich bspw. in Verstößen gegen die geltenden Schutzverordnungen oder in einer generellen Aussetzung des Unterrichts. Infolgedessen hatten sie eine deutlich höhere Anzahl von Abmeldungen zu verzeichnen.

Deutliche Unterschiede werden zwischen der ersten und zweiten angeordneten Schließung festgestellt (B7). Der erste Lockdown stellte das Kollegium vor die Herausforderung, sich intensiv mit neuen Inhalten, insbesondere technischen Möglichkeiten, auseinanderzusetzen. B3 und B4 berichten, dass ältere Lehrkräfte gelegentlich stärker von Schwierigkeiten betroffen waren, da sie möglicherweise nicht über die notwendige technische Ausstattung verfügten oder mit den entsprechenden Technologien nicht vertraut waren. Im Gegensatz dazu gestaltete sich der Online-Unterricht während des zweiten Lockdowns automatisierter, und es wurden neue Unterrichtsformate integriert.

Verordnungen. Zum Zeitpunkt der Interviews stellt die Akzeptanz der Infektionsschutzverordnungen weiterhin eine Schwierigkeit dar. Zwei Hauptfaktoren treten dabei als Herausforderungen in Erscheinung: zum einen die anhaltende Dauer der Pandemie⁷⁹ und zum anderen die immer kürzere Zeitspanne zwischen den Verordnungen, was die Führungskräfte zu einer zunehmend schnelleren Reaktionsfähigkeit drängt. Mehrere von ihnen beschreiben den persönlichen Anspruch, in jeder neuen Situation praktikable Lösungen zu finden – unter Berücksichtigung der aktuellen Infektionsschutzverordnung – sowie die Hauptverantwortung für die Entscheidungen zu tragen, als belastend.

Es ist wirklich wahnsinnig anstrengend, immer auf Sicht fahren zu müssen, ständig reagieren zu müssen. (...) Das ist schon eine Belastung und letzten Endes haben Sie ja auch die Verantwortung. (...) Kann ich die Qualität des Angebotes vertreten? Dass ich dafür Gebühren verlange? Es sind alles Entscheidungen, die natürlich ein Musikschulleiter oder Leiterin einfach treffen muss. Und das Team zu führen in diesen Zeiten, ist nicht einfach. (B1)

B6 kritisiert unsachliche Entscheidungen seitens der Verantwortlichen in der Stadtverwaltung und nennt als Beispiel die Pflicht, Instrumente mit bestimmten Desinfektionsmitteln zu

⁷⁹ Zum Zeitpunkt des Interviews (zwischen Mai und Juni 2021) galt die Pandemie noch nicht als beendet. Eine Chronik aller Entwicklungen und Maßnahmen des Bundesgesundheitsministeriums zur Eindämmung der Coronavirus SARS-CoV-2 Pandemie ist abrufbar unter: <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/coronavirus/chronik-coronavirus.html> [14.07.2023].

behandeln, die diese beschädigten. Dazu bemängelt B6 die zu laxen Vorschriften, die bestimmte Gruppen von Lehrkräften, wie im Fach Blasinstrumente oder in der Elementarpädagogik, nicht ausreichend vor Infektionen schützten.

Positive Erkenntnisse aus der Pandemie-Situation. Im Zusammenhang mit den Arbeitsressourcen oder -erkenntnissen, die die Arbeit der Musikschulleitungen während der Pandemie erleichtert haben, ist z. B. festzustellen, dass der Online-Unterricht in den meisten Fällen äußerst effektiv funktioniert hat.

In einigen Bundesländern der Befragten gibt es ein Musikschulgesetz oder eine Musikschulverordnung⁸⁰, die die Zuteilung staatlicher Fördermittel sowie bestimmte Bedingungen für die Musikschulen festlegt. Dies hat die Bedenken hinsichtlich der Finanzierung etwas gemindert.

Ein großes, eigenes Musikschulgebäude mit ausreichend großen Räumlichkeiten wird als Vorteil während der Pandemie angesehen, da die Einhaltung der Coronaschutzverordnungen dadurch wesentlich erleichtert wurde.

In mehreren Fällen hat der Online-Unterricht die Kommunikation zwischen Lehrkräften und Eltern intensiviert. Diese vertiefte Einbindung der Eltern in den Unterrichtsprozess wirkte sich positiv auf die Entwicklung der Schüler:innen aus.

3.3 Quantitative Studie

Im nachfolgenden Abschnitt erfolgt die Beschreibung des zweiten Teils im Mixed-Method-Design, einschließlich der Entwicklung des quantitativen Instruments, der angewandten Methodik bei der Datenerhebung sowie der Durchführung der Studie. Aufgrund des Umfangs der Ergebnisse wird den quantitativen Daten ein eigenes Kapitel (s. Kap. 4) gewidmet.

80 Es wird darauf hingewiesen, dass es eigentlich *Musikschulverordnung* heißt und nicht Musikschulgesetz: „Es gibt eine Musikschulverordnung, so heißt die, kein Gesetz. (...). Österreich hat wirklich ein Musikschulgesetz, für ganz Österreich. Das Land organisiert alles (...) und die Eltern bezahlen sehr, sehr wenig. (...) Das hat ein Landesrat eingeführt, der gesagt hat: 'Kultur kostet sehr viel Geld, aber Unkultur kostet noch viel mehr'“. B7

Ziele. Die quantitative Studie im sequentiellen Design verfolgt folgende Ziele:

- die Ergebnisse der qualitativen Studie auf eine größere Stichprobe zu überprüfen und ihre Häufigkeit zu bestimmen;
- eine Analyse der Zusammenhänge durchzuführen, wie z. B. der Einfluss von arbeitsbezogenen Ressourcen und Stressoren (als unabhängige Variablen) auf das Arbeitsengagement und auf einige Symptome der emotionalen Erschöpfung (als abhängige Variablen) bei Musikschulleitungen;
- verschiedene Gruppen oder Bedingungen zu vergleichen, um Unterschiede oder Gemeinsamkeiten zu identifizieren.

3.3.1 Methodik der quantitativen Studie

Um ein umfassendes Verständnis des Berufs der Musikschulleitungen zu erlangen, orientiert sich diese Studie an den Empfehlungen zur Durchführung von Gefährdungsbeurteilungen am Arbeitsplatz. Die Verwendung schriftlicher Befragungen bietet dabei die Möglichkeit, „ein vergleichsweise breites Spektrum von Arbeitsanforderungen und -bedingungen zu erfassen“ (GDA, 2022, S. 35).

Der Fragebogen besteht aus Aussagen, die von den Teilnehmenden daraufhin eingeschätzt werden sollen, wie gültig oder häufig sie sind. Verfahren mit subjektiver Skalierung „liefern Angaben darüber, wie die Arbeitenden unterschiedliche Aspekte der psychischen Arbeitsbelastung an ihrem Arbeitsplatz subjektiv einschätzen [...] und wie sie ihre Arbeitsbedingungen erleben“ (DIN EN ISO 10075-3: 2004-12, 2004, S. 9).

Erhebungsinstrument. Um mit der Konstruktion des Fragebogens für die quantitative Phase der Studie zu beginnen, werden die Ergebnisse der Inhaltsanalyse mit den theoretischen Grundlagen abgeglichen. Unter Berücksichtigung der gewonnenen qualitativen Daten sowie der Forschungsfragen werden in den Fragebogen vor allem Variablen der Arbeitsorganisation, einige der wichtigsten individuellen Variablen, die nach dem theoretischen Modell einen Einfluss auf die Beziehung zur Arbeit haben, sowie soziodemografische Daten aufgenom-

men. Eine schematische Darstellung der Operationalisierung⁸¹ der Konstrukte, die durch die Inhaltsanalyse identifiziert wurden, findet sich in Tabelle A3 im Anhang. Sie fasst die im Fragebogen dargestellten Variablen in Form von Items oder Skalen zusammen. In Anlehnung an die Literaturübersicht des BAuA Projekts 2017 werden Faktoren, die potenziell negativ auf die psychische Gesundheit wirken können, als Stressoren oder Risikofaktoren klassifiziert, während solche, die mit einer positiven psychischen Gesundheit korrelieren, als Ressourcen zugeordnet werden. Diese Präzisierung sei notwendig, da zahlreiche Arbeitsfaktoren sich sowohl als Ressourcen als auch als Stressoren aufweisen (vgl. Rothe et al., 2017, S. 7).

Die vorliegende Studie betrachtet verschiedene Aspekte als unabhängige Variablen, darunter Arbeitsanforderungen, arbeitsbezogene Ressourcen, persönliche Anforderungen und persönliche Ressourcen. Als abhängige Variablen werden sowohl positive (Arbeitsengagement, Arbeitszufriedenheit) als auch negative Beanspruchungen (Burnout-Symptome, Präsentismus und die Unfähigkeit, abzuschalten) am Arbeitsplatz erfasst. Der allgemeine Gesundheitszustand wird als abhängige Variable berücksichtigt, wobei diese durch eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst wird und in den Analysen auch als unabhängige Variable interpretiert werden könnte.

Zur Erfassung der zu untersuchenden Variablen wird ein Fragebogen mit fünf Blöcken erstellt, einschließlich drei standardisierter Skalen⁸²:

- Frageblock 1. Allgemeine Analyse der Arbeitsmerkmale mithilfe des Kurzfragebogens zur Arbeitsanalyse (KFZA: Prümper et al., 1995).
- Frageblock 2. Berufsspezifische Skalen für die Musikschulleitung (selbstentwickelte Items) einschließlich:

81 Der Prozess der Operationalisierung strebt an, eine hohe Inhaltsvalidität zu erreichen, indem die Items eines Fragebogens repräsentativ die relevanten Verhaltensweisen und Erfahrungen darstellen, mit denen das interessierende Merkmal vollständig erfasst werden kann (vgl. Moosbrugger & Kelava, 2020, S. 32). Items sind Merkmalsindikatoren, die sich auf das latente Konstrukt beziehen und darauf abzielen, das Merkmal messbar zu machen (vgl. Moosbrugger & Kelava, 2020, S. 15). Das Gütekriterium der Validität bezieht sich auf die inhaltliche Übereinstimmung zwischen dem, was der Test misst, und dem Merkmal, das der Test messen soll. Sie bezieht sich auch auf die Stärke der Interpretationen der Testergebnisse sowie auf die Schlussfolgerungen, die aus diesen Ergebnissen in Bezug auf ein externes Kriterium gezogen werden (vgl. Moosbrugger & Kelava, 2020, S. 30).

82 Der Bitte der Test-Autorinnen und -Autoren (des KFZA und ASKU), über die Verwendung ihres Tests und den Zweck der Untersuchung informiert zu werden, wurde Rechnung getragen.

- (a) Bewertung der am häufigsten genannten Belastungen der Musikschulleitung, basierend auf der Inhaltsanalyse der Interviews;
 - (b) Arbeitsmotivation bei Tätigkeiten, die für die Leitung charakteristisch sind;
 - (c) Bewertung des wahrgenommenen Schwierigkeitsgrads dieser Tätigkeiten;
 - (d) Fragen zu den Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die Arbeit.
- Frageblock 3. Zur Erfassung der Selbstwirksamkeit wird der standardisierte Bogen Allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartungen (ASKU: Beierlein et al., 2012) verwendet.
 - Frageblock 4. Die Faktoren Arbeitszufriedenheit, Engagement und psychosoziale Belastung werden mit fünf Subskalen des Copenhagen Psychosocial Questionnaire (COPSOQ: Nübling et al., 2005) gemessen: Gedanke an Berufs- oder Stellenwechsel, Arbeitszufriedenheit, Arbeitsengagement, Allgemeiner Gesundheitszustand, Burnout-Symptome, Präsentismus und Unfähigkeit abzuschalten.
 - Frageblock 5. Es werden demografische und berufsbiografische Angaben erhoben (selbstentwickelte Items).

Sowohl der KFZA als auch der COPSOQ befolgen die Qualitätsgrundsätze für Instrumente und Verfahren zur Gefährdungsbeurteilung psychischer Belastung der Gemeinsamen Deutschen Arbeitsschutzstrategie (GDA). Diese Grundsätze umfassen u. a. eine geprüfte methodische Qualität, die Berücksichtigung relevanter Gefährdungen durch psychische Belastung sowie eine Beschreibung der Einsatz- und Anwendungsmöglichkeiten (vgl. GDA, 2022, S. 37). Beide Verfahren sind in der empfohlenen Toolbox „Instrumente zur Erfassung und Bewertung psychischer Belastung“ (vgl. Richter, 2010, S. 33–34) der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) enthalten.

In Anbetracht der großen Unterschiede, die zwischen den deutschen Musikschulen zu beobachten sind (u. a. in der Anzahl der Schüler:innen, der Lehrkräfte, den Festanstellungen und den pädagogischen Schwerpunkten), werden für die vorliegende Untersuchung mehrere Items formuliert. Neben dem Alter, dem Geschlecht und der Berufserfahrung werden folgende Daten erhoben, um eine differenzierte Analyse zu ermöglichen: die Anzahl der Schüler:innen, die Anzahl der Lehrkräfte, der Prozentsatz der Lehrkräfte in Festanstellung, die Größe des direkt-geführten Teams, die Anzahl der Einwohner:innen, der Prozentsatz der Un-

terrichtsstunden sowie die Arbeitszeit (einschließlich möglicher Kombinationen mit anderen musikalischen oder nicht-musikalischen Tätigkeiten).

Bei fünf der Fragen zu numerischen Daten wird anstelle ganzer Zahlen (metrisch skalierte Daten) eine Kategorisierung (ordinalskaliert) vorgegeben, um eine schnelle und einfache Beantwortung zu ermöglichen. Zudem soll die Anonymität der Teilnehmenden gewahrt bleiben, da einige der abgefragten Informationen möglicherweise dazu führen könnten, sie leicht zu identifizieren. Aus demselben Grund wird auf die Abfrage des Bundeslandes, in dem sich die Musikschule befindet, verzichtet, obwohl dieser Faktor sowohl für die Leitung als auch für das Lehrpersonal Einfluss auf die Organisation und die Merkmale des Arbeitsplatzes haben könnte (z. B. die Anzahl der Festanstellungen). Eine vergleichende Analyse der verschiedenen Bundesländer steht jedoch nicht im Mittelpunkt dieser Arbeit.

Online-Befragung. Die Teilnehmenden erhalten Zugang zum Fragebogen über einen Internet-Link zur kostenlosen deutschen Online-Plattform SoSci Survey (Leiner, 2021). Diese Plattform wurde aufgrund ihrer strengen Datenschutzstandards⁸³ ausgewählt. Die Vorteile des Online-Formats liegen in der Einsparung von Materialkosten sowie der einfachen Versendung und Beantwortung der Fragen.

Auf eine randomisierte Darbietung der Fragen (Split-Ballot-Design) wird bewusst verzichtet. Diese könnte zwar Effekte der Reihenfolge vermeiden, wie etwa Assimilationseffekte oder Kontrasteffekte⁸⁴ (vgl. Bogner & Landrock, 2015, S. 8). Jedoch wird vorrangig die Darstellung der Blöcke von der allgemeinsten zur konkretesten Information berücksichtigt, die die Beantwortung erleichtert (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 407).

Nach einer Begrüßung wird in einem einleitenden Text noch einmal erklärt, an wen sich der Fragebogen richtet, welches Ziel die Untersuchung verfolgt und wie lange die Beantwortung voraussichtlich dauern wird. Dadurch sollte ein Nachteil anonymer Online-Umfragen, nämlich die potenzielle Nichtzugehörigkeit der Befragten zur Zielgruppe (vgl. Jacob et al., 2013, S. 112) ausgeglichen werden. Zusätzlich wird darum gebeten, ehrliche Antworten zu geben,

83 Datenschutz in der Onlinebefragung. Abrufbar unter: <https://www.sosicisurvey.de/help/doku.php/de:general:privacy>

84 Assimilationseffekte lassen sich als die Tendenz definieren, ein Antwortmuster beizubehalten, das auf den zuvor gestellten Fragen und den dadurch hervorgerufenen Informationen basiert. Kontrasteffekte hingegen treten auf, wenn die Befragten versuchen, in die entgegengesetzte Richtung im Vergleich zu vorherigen ähnlichen Fragen zu denken, um Wiederholungen zu vermeiden (vgl. Bogner & Landrock, 2015, S. 8).

da dies in der Regel hinreichend unverfälschte Selbstauskünfte befördert (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 440).

Daraufhin werden die Datenschutzbestimmungen und die ethischen Richtlinien der Studie erläutert (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 125). Sowohl in der Einladung zur Teilnahme als auch in den Anweisungen im Fragebogen wird den Befragten explizit mitgeteilt, dass alle gemachten Angaben vollkommen freiwillig und anonym sind, sodass keine Rückschlüsse auf einzelne Personen gezogen werden können. Es wird auch versichert, dass die Daten ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken verwendet werden. Für eine transparente Kommunikation, Fragen oder Anregungen werden die Kontaktdaten der Forscherin (E-Mail-Adresse) gut sichtbar zur Verfügung gestellt. Bevor die Beantwortung des Fragebogens begonnen werden kann, werden zwei Filterfragen formuliert. Die erste dient der Einholung der Zustimmung zur freiwilligen und anonymen Teilnahme⁸⁵. Die zweite Filterfrage dient dazu, Führungskräfte von Musikschulen zu identifizieren, die dem VdM angehören, und andere Personen herauszufiltern.

Die Zustimmung zu diesen Filterfragen ist eine Grundvoraussetzung für die Teilnahme an der Umfrage. Der Fragebogen wird entsprechend programmiert, um Personen, die diese Kriterien nicht erfüllen, von der Umfrage auszuschließen. Abgesehen davon gibt es keine obligatorischen Fragen, da die Teilnahme freiwillig ist. Dennoch enthalten einige Skalen eine Erinnerung, um auf fehlende Antworten hinzuweisen: im kompletten KFZA, bei 10 Items für die Musikschulleitung (zweiter Frageblock Teil a), bei sechs soziodemografischen Fragen (Geschlecht, Beschäftigung, Berufserfahrung, Anzahl der Schüler:innen, Personalführung, Arbeitszeit) und bei den Subskalen „Energie und Wohlbefinden“ und „Engagement“ der COPSOQ. Diese Erinnerung soll die Wichtigkeit der Beantwortung dieser Fragen betonen. Es handelt sich jedoch nicht um eine verbindliche Verpflichtung, da dies die Gültigkeit von nicht gegebenen Antworten beeinträchtigen würde (vgl. Jacob et al., 2013, S. 112).

Eine zusätzliche Maßnahme zur Steigerung der Objektivität⁸⁶ des Fragebogens liegt darin, deutliche Anweisungen bezüglich der Beantwortung der gestellten Fragen bereitzustellen,

85 Die Aussage lautet: „Ich habe die Hinweise zum Datenschutz gelesen und erkläre mich einverstanden, an der Befragung im Rahmen des Forschungsprojektes ‚Anforderungen, Belastungsfaktoren und Ressourcen der Musikschulleitung‘ teilzunehmen“.

86 Objektivität wird als die Unabhängigkeit der Antworten von Umgebungsvariablen wie Kontext, Zeit oder Ort definiert (vgl. Moosbrugger & Kelava, 2020, S. 17).

mit dem Ziel, den Interpretationsspielraum auf ein Minimum zu beschränken (vgl. Moosbrugger & Kelava, 2020, S. 18).

3.3.2 Standardisierte Skalen

In den Fragebogen werden drei standardisierte Tests (bzw. Testskalen) integriert, welche im Folgenden detailliert beschrieben werden. Ein Muster des Fragebogens ist dem Anhang beigefügt.

3.3.2.1 Kurzfragebogen zur Arbeitsanalyse

Der Kurzfragebogen zur Arbeitsanalyse (KFZA) wurde als quantitatives Screening-Instrument entwickelt, das verschiedene theoretisch fundierte Konzepte der psychischen Gesundheit am Arbeitsplatz integriert. Sein Zweck besteht darin, „positive und negative Einflüsse der Arbeits- und Organisationsstruktur zu erfassen“ (Prümper et al., 1995, S. 125). Zur Operationalisierung dieser Konzepte wurden 26 Items verwendet, die auf anderen empirisch erprobten Verfahren basieren. Diese wurden standardisiert und nach einer Faktorenanalyse in elf Skalen mit jeweils zwei bis drei Items eingeteilt (vgl. Prümper et al., 1995, S. 125). Diese Skalen lassen sich wiederum in vier Hauptaspekte einordnen: Arbeitsinhalte, Ressourcen, Stressoren und Organisationsklima (vgl. Prümper, 2015, S. 3).

Die Entscheidung für die Verwendung dieses Verfahrens basiert auf seiner Anpassungsfähigkeit an die Erhebungsform und der Empfehlung als erster Ansatz zur Bewertung der allgemeinen Arbeitsbedingungen in kompakter und kosteneffizienter Form mit einer Beantwortungszeit unter zehn Minuten (vgl. Richter, 2010, S. 143). Der KFZA gehört gemäß den ergonomischen Grundlagen bezüglich psychischer Arbeitsbelastung der Internationalen Organisation für Normung (ISO) zu den Messverfahren der mittleren Präzisionsstufe zwei (vgl. Richter, 2010, S. 34). Diese Instrumente eignen sich für einen Überblick über die Ursachen „einer unangemessenen Arbeitsbelastung“, um gegebenenfalls Korrekturmaßnahmen zu ergreifen (DIN EN ISO 10075-3: 2004-12, 2004, S. 8). Der KFZA wird hauptsächlich als gruppendiagnostisches Verfahren eingesetzt, was insbesondere „den Vergleich der Mittelwerte und Häufigkeitsverteilungen verschiedener Organisationseinheiten, Tätigkeitsgruppen oder besonders gefährdeter oder schutzbedürftiger Arbeitnehmergruppen“ ermöglicht (Prümper, 2015, S. 3). Der Test wird als universell einsetzbar für alle Arten von Branchen

und Tätigkeiten betrachtet (vgl. Richter, 2010, S. 143). Gemäß dem Wunsch der Verfasser:innen wurde die erforderliche Erlaubnis zur Nutzung des Tests eingeholt.

Im Folgenden werden die Konstrukte und Skalen des Kurzfragebogens zusammengefasst (vgl. Prümper, 2010, S. 158–160; vgl. Becker & Prümper, 2016, S. 148–149). Die Operationalisierung der Konstrukte kann in Tabelle A4 im Anhang eingesehen werden.

Arbeitsinhalte

- In der Skala *Vielseitigkeit* wird gefragt, inwieweit die Arbeit abwechslungsreiche Herausforderungen und Aufgaben bietet, sodass es möglich ist, die verschiedenen am Arbeitsplatz erlernten Fähigkeiten anzuwenden und damit letztendlich Entscheidungen zu treffen.
- Die *Ganzheitlichkeit* bezieht sich auf die Frage, ob es möglich ist, den eigenen Anteil an einer Aufgabe zu erkennen und ob eine Person in den gesamten Arbeitsprozess eingebunden ist – von der Ideenfindung bis zur Realisierung und abschließenden Bewertung des Endprodukts.

Organisationsklima

- *Information und Mitsprache*. Diese Skala dient der Beurteilung des Informationsflusses bezüglich wichtiger organisatorischer Prozesse, die von der Geschäftsleitung oder den Vorgesetzten an die Mitarbeiter:innen weitergegeben werden, sowie der Berücksichtigung der Ideen der Beschäftigten.
- Unter *betriebliche Leistungen* werden die Möglichkeiten zur Ausbildung, beruflichen Entwicklung und Beförderungsmöglichkeiten innerhalb der Organisation verstanden.

Ressourcen

- *Handlungsspielraum* beschreibt den Grad der Entscheidungsfreiheit bei der Ausführung von Arbeitsaufgaben (in welcher Reihenfolge, zu welchen Zeiten, mit welchen Mitteln) und bei der Bestimmung oder Auswahl der Arbeitsaufgaben.

- *Soziale Rückendeckung* betrachtet den sozialen Zusammenhalt am Arbeitsplatz und die wahrgenommene soziale Unterstützung durch Vorgesetzte oder Arbeitskolleg:innen.
- *Zusammenarbeit* untersucht, inwieweit die Tätigkeiten eine enge Teamarbeit erfordern, wie die Möglichkeiten zur Interaktion und Austausch mit Arbeitskolleg:innen wahrgenommen werden und wie der Erfahrungsaustausch mit den Vorgesetzten oder ihre Rückmeldung bewertet werden.

Stressoren

- *Qualitative Arbeitsbelastung* misst das Ausmaß, in dem sich Menschen sowohl von der Komplexität der Aufgaben als auch von den Anforderungen an ihre Konzentrationsfähigkeit überfordert fühlen.
- *Quantitative Arbeitsbelastung* wird unterteilt in zu viele Aufgaben oder Arbeit und die Notwendigkeit, diese in Eile und unter Druck zu erledigen.
- *Arbeitsunterbrechungen*. Es lassen sich zwei Arten von Störungen bei der Arbeit unterscheiden: soziale und materielle. Soziale Unterbrechungen werden durch Personen verursacht, die die Arbeitsabläufe stören oder unterbrechen. Materielle Unterbrechungen beziehen sich auf das Fehlen von notwendigen Ressourcen, die zur Ausführung der Arbeit benötigt werden.
- *Umgebungsbelastung* berücksichtigt sensorische Probleme wie unzureichende Temperatur, Lärm, Staub sowie ungeeignete Räume und materielle Mittel für die korrekte Ausübung der Arbeit (vgl. Prümper, 2010, S. 158–160).

Anpassungen und Ergänzungen. Einige Fragen werden für den Musikschulkontext angepasst. Zunächst werden für die geschlechtergerechte Sprache die ursprünglich verwendeten Wörter „Arbeitnehmer“ und „Kollegen“ in die gegenderte Form „Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer“ und „Kolleginnen und Kollegen“ geändert. Zusätzlich wird als Einleitung des Fragebogens folgender Hinweis ergänzt:

Für die Musikschularbeit sind einige Präzisierungen vorzunehmen:

Wenn Sie als obere Leitung arbeiten, bezieht sich das Wort „Vorgesetzte“ zum Beispiel auf die Oberbürgermeisterin bzw. den Oberbürgermeister oder die Leitung der Volkshochschule oder die Kulturde-

zernentin bzw. den Kulturdezernenten. „Arbeitsplatz“, „Betrieb“ oder „Firma“ beziehen sich auf die Musikschule und Zweigstellen der Musikschule.

Zuletzt werden folgende Items an die Musikschararbeit angepasst:

- Original Item: Die Leitung des Betriebes ist bereit, die Ideen und Vorschläge der Arbeitnehmer zu berücksichtigen.
Anpassung: Die Leitung des Betriebes ist bereit, die Ideen und Vorschläge der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer zu berücksichtigen. [Für die obere Leitung der Musikschule bezieht sich „Die Leitung“ auf ihre direkten Vorgesetzten]
- Original Item: Unsere Firma bietet gute Weiterbildungsmöglichkeiten.
Anpassung: Für die Musikschulleitung gibt es gute Weiterbildungsmöglichkeiten (z. B. vom Verband deutscher Musikschulen).
- Original Item: Bei uns gibt es gute Aufstiegschancen.
Anpassung: Bei uns [an Musikschulen im Allgemeinen] gibt es gute Aufstiegschancen.

Antwortskala. Die vorgelegten Aussagen werden auf einer fünfstufigen Bewertungsskala beantwortet, von „1 = trifft gar nicht zu“ bis „5 = trifft voll und ganz zu“. Ausnahme sind die Skalen Handlungsspielraum und Vielseitigkeit, die eine Bewertungsskala von „1 = sehr wenig“ bis „5 = sehr viel“ bieten.

Faktorenstruktur und interne Konsistenz. Insgesamt bewerten die Autoren des KFZAs die interne Konsistenz (gemessen durch Cronbachs α ⁸⁷) als zufriedenstellend, unter Berücksichtigung der genannten starken Testverkürzungen. Es wurde jedoch eine geringe interne Konsistenz bei den Fragen zu qualitativen Arbeitsbelastungen ($\alpha = .40$) festgestellt, da jedes Item ein unterschiedliches Konstrukt darstellt (Anforderungen an die Konzentrationsfähigkeit und Komplexität der Aufgaben), die entweder gemeinsam oder auch unabhängig auftreten können. Gleiches gilt für die Fragen zu Arbeitsunterbrechungen ($\alpha = .44$), die sowohl spezifische als auch unspezifische Hindernisse bei der Arbeit erfassen. Daher wird empfohlen, bei Bedarf auch einzelne Items (anstatt nur Skalen) zu analysieren, da andernfalls wertvolle Informationen verloren gehen könnten (vgl. Prümper et al., 1995, S. 129). Zwei Studien bieten Beispiele für unterschiedliche Lösungen und Interpretationen im Zusammenhang

87 Die interne Konsistenz mittels das Alpha-Wert von Cronbach (Cronbach, 1951) ist ein Indikator für die Messgenauigkeit oder Reliabilität eines Tests. Der Grad der Konsistenz beschreibt, inwieweit bestimmte Items, die ein bestimmtes Merkmal oder Konstrukt in einem Test messen sollen, dieses Merkmal tatsächlich messen (vgl. Cronbach, 1951, S. 331). Es hat sich etabliert, dass man für Skalen einen Alpha-Wert von mindestens .70 als akzeptabel erachtet (vgl. Peterson, 1994, S. 388).

mit niedrigen Alpha-Werten beim KFZA. In einer Untersuchung zur Bürogestaltung mit einer Stichprobengröße von 51 Mitarbeiter:innen in groß- und kleinräumigen Büros wiesen die KFZA-Skalen Zusammenarbeit, Qualitative Arbeitsbelastung und Arbeitsunterbrechungen interne Konsistenzwerte von unter .60 auf. Aufgrund der geringen Stichprobengröße wurde ein akzeptables Cronbachs Alpha von .60 angenommen. Die drei Skalen mit unbefriedigender interner Konsistenz wurden in dieser Studie als Items und nicht als Skala analysiert (vgl. Windlinger & Zäch, 2007, S. 81).

Die zweite Studie präsentiert eine Langzeituntersuchung, die über einen Zeitraum von 10 Jahren mit Krankenhauspersonal durchgeführt wurde ($N = 1.163$). Die Ergebnisse der Faktorenanalyse deuteten darauf hin, dass anstelle der ursprünglich von den Autoren des KFZA vorgeschlagenen 11 Faktoren (α -Werte zwischen .40 und .76) eine Lösung mit 7 Faktoren (α -Werte zwischen .63 und .80) angemessen wäre. Nur der Faktor Qualitative Arbeitsbelastungen entsprach genau der ursprünglichen Faktorenstruktur. Die Items der Skalen Soziale Rückendeckung und Zusammenarbeit wurden zu einem Faktor mit dem Namen Soziale Beziehungen zusammengefasst. Die Autor:innen sind der Ansicht, dass die Unterschiede in der Faktorenstruktur auf Unterschiede in den spezifischen, durch Stress bedingten Arbeitsbedingungen im Krankenhaus zurückzuführen sind und dass ihre reduzierte Anzahl an Faktoren auf einem streng empirischen Ansatz beruht. Eine alternative Vorgehensweise wäre es, die ursprüngliche Faktorenstruktur und die originalen Subskalen beizubehalten, die auf theoretischen Konstrukten basieren (vgl. Appel et al., 2017, S. 6).

In der vorliegenden Untersuchung wird, angesichts der Vielfalt in der Zusammensetzung und den Aufgabenbereichen der Zielgruppe, der Kompromiss getroffen, die Zusammensetzung der Items als Skala nur dann zu betrachten, wenn sie einen Cronbachs Alpha-Wert von .60 oder höher erreichen, während alle Werte darunter als Einzelitems statistisch ausgewertet werden. Neben Cronbachs Alpha wird die Trennschärfespanne berichtet, die die Fähigkeit des betreffenden Items, das Gesamtergebnis vorherzusagen, bezeichnet. Der Trennschärfe-Index wird mithilfe der Korrelation des Items mit dem Gesamtestwert (der als Zusammenfassung aller Items außer dem analysierten Item betrachtet wird) berechnet (vgl. Döring & Bortz, S. 478).

Um die notwendige Objektivität sicherzustellen, soll die Anonymität der Teilnehmenden gewährleistet sein und die Korrektur des Tests, die statistische Auswertung und die anschlie-

bende Interpretation von Psycholog:innen unternommen oder zumindest unterstützt werden. All diese Anforderungen werden in dieser Studie erfüllt. Der Autor erklärt weiterhin, dass eine Validierung des Tests nicht erforderlich ist, da der Fragebogen auf bewährten „Markieritems“ aus anderen psychologischen Tests basiert (vgl. Prümper, 2010, S. 162).

Grenzwerte. Für die KFZA bestehen keine Normwerte bzw. Grenzwerte oder Vergleichswerte (vgl. Prümper, 2010, S. 162). Prümper (2015) nennt jedoch in einem nachfolgenden Artikel ungefähre Grenzwerte. Für die Skalen innerhalb der Blöcke „Arbeitsinhalte, Ressourcen und Organisationsklima“ deuten Werte unter der Mitte der Skala (3 auf einer Antwortskala von 1 bis 5) auf eine problematische Situation hin, welche Maßnahmen erfordert. Für die Skalen der „Stressoren“ hingegen weisen Werte über der Mitte der Skala 3 auf ein negatives Ergebnis hin (vgl. Prümper, 2015, S. 4).

3.3.2.2 Kurzskala Selbstwirksamkeitserwartungen

Die Rolle der Selbstwirksamkeit wurde als persönliche Ressource zur Bewältigung von Herausforderungen und Schwierigkeiten in zahlreichen wissenschaftlichen Studien nachgewiesen (s. Kap. 2.1.5). Durch die Einbeziehung dieser wichtigen persönlichen Ressource als dritte Variable wird auf die Kritik von Melzer und Hubrich (2014, S. 79) reagiert, dass Studien zum Arbeitsstress persönliche Ressourcen oft nicht berücksichtigen.

Die eindimensionale Kurzskala zur Erfassung allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartungen (ASKU: Beierlein et al., 2012) enthält drei Aussagen (z. B.: „In schwierigen Situationen kann ich mich auf meine Fähigkeiten verlassen“). Diese Aussagen werden auf einer fünfstufigen Bewertungsskala beantwortet, von „1 = trifft gar nicht zu“ bis „5 = trifft voll und ganz zu“ (vgl. Beierlein et al., 2012, S. 7).

Die Skala weist eine hohe Validität auf, die mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse in drei heterogenen Stichproben hinsichtlich Alter, Geschlecht und Bildungsniveau getestet wurde (vgl. Beierlein et al., 2012, S. 13). Die Reliabilität variierte an den drei Stichproben zwischen $\omega = 0.81$ und $\omega = 0.86$, ermittelt durch den Koeffizienten Omega von McDonald (McDonald, 2011), dessen Interpretation analog zu Cronbachs α ist (vgl. Beierlein et al., 2012, S. 12).

Der ASKU basiert auf dem von Schwarzer und Jerusalem (1999) definierten Konstrukt der allgemeinen Selbstwirksamkeit, das zeitlich stabil und in vielen Kontexten anwendbar ist (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 1999, S. 13) und zeigt eine hohe konvergente Validität mit der

von ihnen entwickelten Zehn-Items-Selbstwirksamkeit-Skala (vgl. Beierlein et al., 2012, S. 13).

Gemäß dem Wunsch der Verfasser:innen wurde die erforderliche Erlaubnis zur Nutzung des Tests eingeholt.

3.3.2.3 Copenhagen Psychosocial Questionnaire

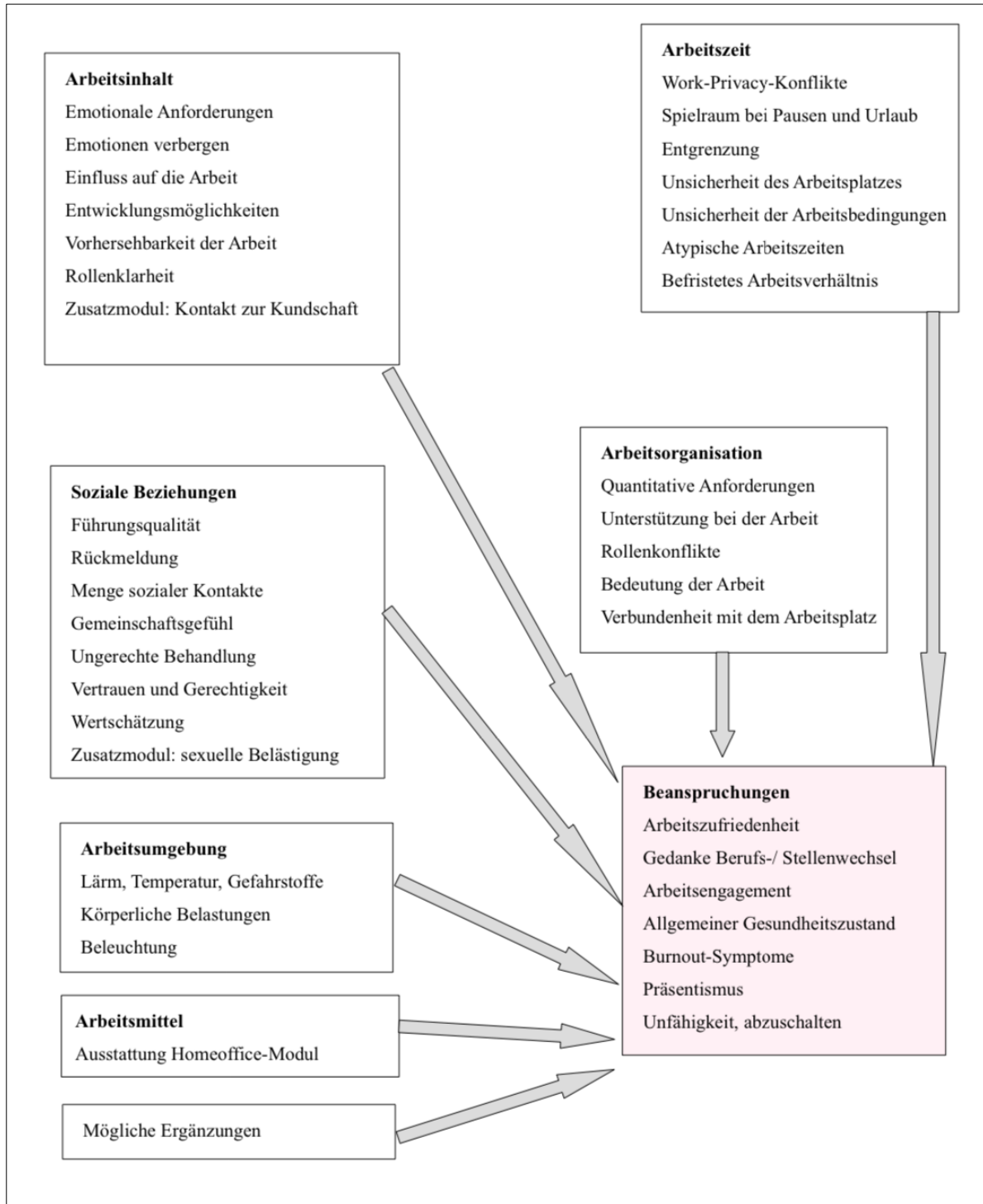
Der Copenhagen Psychosocial Questionnaire (COPSOQ) ist seit fast 20 Jahren ein weltweit etabliertes Instrument zur Messung psychischer Belastungen am Arbeitsplatz und findet sowohl Anwendung in Unternehmen als auch in wissenschaftlichen Studien (vgl. Lincke et al., 2021, S. 15). Die erste validierte Version des Fragebogens in deutscher Sprache wurde im Jahr 2005 veröffentlicht (Nübling et al., 2005). Im Jahr 2019 wurde vom internationalen COPSOQ-Netzwerk ein neues Design (COPSOQ III) veröffentlicht, das sich an den Definitionen der DIN EN ISO 10075-3 (2004) orientiert, um den Test an Trends im Arbeitsleben, an theoretische Konzepte und internationale Erfahrungen anzupassen. Die Validierung des COPSOQ III in Deutschland erfolgte mittels univariater und multivariater statistischer Analysen an einer Stichprobe von mehr als 250.000 Personen aus 966 Umfragen zur Risikobewertung in Unternehmen verschiedener Berufsfelder (vgl. Lincke et al., 2021, S. 3). Die Größe dieser Stichprobe wurde wahrscheinlich begünstigt durch den häufigen Einsatz des Tests am Arbeitsplatz und die anonyme Datensammlung in einer zentralen Datenbank (vgl. Lincke et al., 2021, S. 14). Die deutsche Version des Fragebogens zeigt für die meisten Items und Skalen gute bis sehr gute psychometrische Eigenschaften wie Validität und Reliabilität (vgl. Lincke et al., 2021, S. 1).

Der Test enthält eine Reihe von zentralen Pflicht-Items, die in allen Versionen und Nationen enthalten sein müssen. Die Forschungsteams in den einzelnen Ländern können jedoch Elemente beisteuern, die spezifisch sind für die lokale Kultur und den lokalen Kontext (vgl. Burr et al., 2019, S. 493).

In Abbildung 10 wird der Aufbau der deutschen Standard-Version des COPSOQs dargestellt. Als unabhängige Variablen dienen die Arbeitsinhalte, sozialen Beziehungen, Arbeitsumgebung, Arbeitsmittel, Arbeitszeit und Arbeitsorganisation. Diese großen Dimensionen beinhalten jeweils verschiedene Konstrukte, die als Skalen oder Einzelitems operationalisiert sind. Die Beanspruchungen stellen die abhängigen Variablen gemäß dem Modell von Nübling und

Lincke dar (vgl. FFAW: Freiburger Forschungsstelle für Arbeitswissenschaften, o. J.) und werden in der vorliegenden Studie verwendet und ebenso behandelt.

Abbildung 10: Aufbau der deutschen Standard-Version des Copenhagen Psychosocial Questionnaire COPSOQ-III nach dem Modell von Nübling und Lincke (FFAW, o. J.).



Die Autor:innen haben den Fragebogen mit dem Ziel entwickelt, unterschiedliche Dimensionen (wie Aufgaben, Organisation, zwischenmenschliche Beziehungen am Arbeitsplatz und Führung) auf verschiedenen Analyseebenen (wie Organisation, Abteilung und individuelles Verhältnis zur Arbeit), Ressourcenbewertung und Arbeitsstressfaktoren zu untersuchen (vgl. Kristensen et al., 2005, S. 439).

Der COPSOQ beruht nicht auf einer einzigen Theorie, sondern auf mehreren Theorien der Arbeitspsychologie, die im Laufe der Zeit konsolidiert wurden. Dazu gehören das *Demand-Control(-Support)*-Modell, das *Job-Demand-Resources*-Modell, das *Effort-Reward-Imbalance*-Modell und die Bedeutung der sozialen Unterstützung (vgl. Lincke et al., 2021, S. 12), die auch als theoretische Grundlage der vorliegenden Arbeit dienen (s. Kap. 2.1).

Faktorenstruktur und interne Konsistenz. Neben einer explorativen und konfirmatorischen Faktorenanalyse und einer guten internen Konsistenz und Inhaltsvalidität der Skalen stützen die Autor:innen ihre Ergebnisse durch die niedrigen Korrelationen zwischen den verschiedenen Skalen (vgl. Kristensen et al., 2005, S. 446), was auf diskriminante Validität hindeutet (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 446).

Eine Validierungsstudie des COPSOQ-II, an der mehr als 2.000 Schulleiter:innen teilnahmen, zeigte eine gute Faktorenstruktur sowie eine gute Unterstützung der konvergenten und diskriminanten Validität in Bezug auf externe Variablen, die im Zeitverlauf stabil blieben. Die Autor:innen identifizierten erwartete Assoziationen mit Kovariaten, die als wesentlich für das berufliche Wohlbefinden von Schulleitungen angesehen werden (vgl. Dicke et al., 2018, S. 14).

Der COPSOQ-III (eine mittlere und zwei lange Versionen) wurde 2016 und 2017 mit über 20.000 Mitarbeitenden weltweit getestet und zeigte eine zufriedenstellende Reliabilität. Im Allgemeinen sind sich die Forschenden einig, dass es sich um ein gutes Instrument handelt, obwohl einige Elemente verbessert werden könnten, z. B. durch weitere Validierung der Items und Skalen mittels qualitativer und quantitativer Ansätze (vgl. Burr et al., 2019, S. 482).

Die Studie von Kuczynski und ihrem Team (2020) kam zu dem Ergebnis, dass die Kombination des KFZAs mit bestimmten Skalen des COPSOQs eine vielversprechende Methodik für die Analyse und Prävention psychosozialer Risiken am Arbeitsplatz darstellen könnte. In

einer Längsschnittstudie, bei der eine erweiterte Version des KFZAs mit COPSOQ-Skalen eingesetzt wurde ($N = 293$), erzielte diese Version (namens PsyHealth) eine zufriedenstellende konvergente und diskriminante Validität⁸⁸ sowie eine inkrementelle Validität im Vergleich zu bestehenden Instrumenten, da sie zusätzliche Varianz im Wohlbefinden und in den psychosozialen Risiken bei der Arbeit berücksichtigte (vgl. Kuczynski et al., 2020, S. 1).

Ein weiterer Vorteil dieses Fragebogens besteht in der zentralen Datenbank, die Profile nach psychosozialen Arbeitsfaktoren für eine Vielzahl von Berufsgruppen bietet. Die mit dem COPSOQ ermittelten Werte können nicht normativ interpretiert werden, da keine verbindlichen Grenzwerte festgelegt wurden. Jedoch ermöglicht ein Vergleich mit der Datenbank aller Berufe einen sinnvollen Ansatz, um potenziellen Handlungsbedarf und dessen Priorisierung hinsichtlich einzelner Aspekte zu identifizieren (vgl. Lincke et al., 2021, S. 5).

Je nach den Erfordernissen und Zielen der Erhebung dürfen Organisationen beschließen, nur einige COPSOQ-Skalen zu verwenden. Aus Gründen der Vergleichbarkeit sollten jedoch immer komplette Skalen und nicht einzelne Items verwendet werden (vgl. Nübling et al., 2005, S. 98). Die separate Anwendung der Skalen ist gerechtfertigt, da die Skalen des deutschen COPSOQ-III untereinander nur geringe Korrelationen aufweisen (weniger als 5 % der Korrelationen weisen ein Pearsons $r > .49$ auf). Dies deutet darauf hin, dass sie inhaltlich nicht miteinander verbunden oder redundant sind (vgl. Lincke et al., 2021, S. 12).

Für die vorliegende Studie werden sieben Skalen einbezogen. Die negativen Beanspruchungsfolgen werden durch folgende Konstrukte erfasst: Gedanke an Berufs- oder Stellenwechsel, Burnout-Symptome, Präsentismus und Unfähigkeit, von der Arbeit abzuschalten. Positive Beanspruchung bei der Arbeit wird durch die Arbeitszufriedenheit, das Arbeitsengagement und den allgemeinen Gesundheitszustand erfasst. Eine Übersicht der verwendeten Beanspruchungs-Skalen, inklusive Beispielitems und Reliabilitäts-Werte, findet sich in Tabelle 5.

88 Konvergente Validität bezieht sich auf die Fähigkeit des zu validierenden Tests, eine hohe Korrelation mit eng verwandten Konstrukten oder Konstrukt-nahen Verfahren aufzuweisen. Die diskriminante Validität bezeichnet die Fähigkeit des Tests, keine oder nur eine geringe Korrelation mit entfernt verwandten Konstrukten oder Konstrukt-fernen Verfahren aufzuweisen (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 446).

Tabelle 5: Verwendete Skalen aus der deutschen Standardversion des COPSOQ-III, Reliabilität (vgl. Lincke et al., 2021, S. 7) und Beispielitem (vgl. FFAW, 2021, S. 6–7).

Skala: Konstrukt		Items	Cronbachs α	Beispielitem
Gedanke an Berufs-/Stellenwechsel		2	.80	„Wie oft haben Sie im Laufe der letzten 12 Monate daran gedacht, Ihre Arbeitsstelle zu wechseln?“
Energie und psychisches Wohlbefinden	Burnout-Symptome	3	.84	„Wie häufig sind Sie emotional erschöpft?“
	Präsentismus	1	Nicht anwendbar	„Wie häufig kommen Sie zur Arbeit, obwohl Sie sich richtig krank und unwohl fühlen?“
	Unfähigkeit, abzuschalten	1	Nicht anwendbar	„Wie häufig können Sie in Ihrer Freizeit die Arbeit nicht vergessen?“
Arbeitszufriedenheit		7	.82	„Wenn Sie Ihre Arbeitssituation insgesamt betrachten, wie zufrieden sind Sie mit Ihren Berufsperspektiven?“
Arbeitsengagement		3	.86	„Ich bin von meiner Arbeit begeistert.“
Allgemeiner Gesundheitszustand		1	Nicht anwendbar	„Wenn Sie den besten denkbaren Gesundheitszustand mit 10 Punkten bewerten und den schlechtesten denkbaren mit 0 Punkten: Wie viele Punkte vergeben Sie dann für Ihren derzeitigen Gesundheitszustand?“

Antwortskala. In den ausgewählten COPSOQ-Skalen variieren die Aussagen der Antwortskalen von einer maximalen Ablehnung (z. B. „sehr unzufrieden“) bis zu einer maximalen Zustimmung (z. B. „sehr zufrieden“). Diese Wertebereiche werden numerisch transformiert (s. Tab. 6). Auf einer fünfstufigen Likert-Skala entsprechen den Aussagen die möglichen Wertepunkte 0, 25, 50, 75 und 100 (vgl. Nübling et al., 2005, S. 22). Die Autor:innen empfehlen, das 95 %-Konfidenzintervall in den Diagrammen der Mittelwerte anzugeben, um einen Wert für die Messgenauigkeit zu erhalten (vgl. Nübling et al., 2005, S. 31). Das 95 %-Konfidenzintervall gibt an, dass mit einer Wahrscheinlichkeit von 95 % die aktuellen Stichprobenwerte innerhalb der möglichen Populationsparameter oder wahren Werte liegen (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 644).

Tabelle 6: Codierung der verschiedene Antwort-Likert-Skalen des COPSOQ (vgl. Nübling et al., 2005, S. 22)

Nie	Einige Male im Jahr	Einige Male im Monat	Einige Male in der Woche	Jeden Tag
Nie oder fast nie	Selten	Manchmal	Oft	Immer
Sehr unzufrieden	Unzufrieden	Teils/teils	Zufrieden	Sehr zufrieden
0	25	50	75	100

3.3.3 Selbstentwickelte Items

Um die Forschungsinteressen bzw. Konstrukte so zu operationalisieren, dass die Items die Arbeitssituation der Musikschulleitung möglichst realistisch widerspiegeln und die Validität und Relevanz für die Teilnehmenden erhöht wird, wurden zunächst theoretische Grundlagen zu den verschiedenen Aufgabenbereichen der Leitung von Musikschulen erarbeitet. Anschließend wurde Forschung zu den Belastungsfaktoren und Arbeitsressourcen in der Schulleitung (an allgemeinbildenden Schulen) herangezogen.

Die qualitative Inhaltsanalyse der Interviews, die in der ersten Phase dieser Mixed-Methods-Studie durchgeführt wurde, dient dazu, die theoretischen Überlegungen zu bestätigen und zu ergänzen. Somit werden die folgenden Themen zur spezifischen Arbeitsanalyse für Musikschulleitungen identifiziert und entsprechende Items für die spezifischen beruflichen Anforderungen, Beanspruchungen und Ressourcen, die Motivation und der Schwierigkeitsgrad ihrer Tätigkeiten entwickelt (s. Anhang, Tab. A3). Des Weiteren werden die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf ihre Arbeit untersucht (s. Anhang, Tab. A5). Im Zuge einer umfassenden Überprüfung der entwickelten Fragen wurden einige davon gestrichen, da sie nicht ausreichend verallgemeinerbar für alle Arten von Musikschulen waren. Schließlich werden die Items in der Pretest-Phase von Expert:innen überprüft (s. Kap. 3.3.5).

Das Ziel der selbst entwickelten Fragen besteht nicht darin, ein einzelnes Konstrukt durch mehrere Items (in Form einer Skala) zu erfassen, sondern vielmehr ein umfassendes und vielseitiges Bild der Arbeit in explorativer Weise zu erhalten. Im Ergebnisteil wird jedoch die interne Konsistenz anhand von Cronbachs Alpha überprüft, um zu klären, ob diese Items nicht tatsächlich Skalen bilden würden.

Maßnahmen zur Erhöhung der Objektivität. Für die Bewertung der selbstentwickelten Items kommen ausgeglichene Likert-Antwortskalen zum Einsatz, die den Grad der Zustimmung oder Nichtzustimmung zu einer Aussage abfragen. Die verwendeten Antwortskalen umfassen sowohl eine gleichmäßige Anzahl positiver als auch negativer Optionen und enthalten einen neutralen Wert in der Mitte. Insgesamt werden fünfstufige (ggf. auch siebenstufige) Likert-Antwortskalen verwendet (vgl. Menold & Bogner, 2015, S. 3; 6).

Um Antworttendenzen zu minimieren, werden in dieser Studie sowohl Zustimmungs- als auch Evaluationsantwortskalen verwendet. Beispiele für verbale direkte Bewertungsskalen

mit evaluativem Charakter sind Skalen, die von „sehr wenig“ bis „sehr viel“ oder von „sehr einfach“ bis „sehr schwierig“ reichen. Die Zustimmungsskalen, wie z. B. „stimme überhaupt nicht zu“ bis „stimme voll und ganz zu“ oder „trifft voll und ganz zu“ bis „trifft gar nicht zu“, weisen tendenziell höhere Zustimmungsraten auf (vgl. Menold & Bogner, 2015, S. 8). Insgesamt enthält der Fragebogen 62 evaluative Items und 49 Zustimmungsisems.

Der Einsatz einer Skala, die sowohl positiv als auch negativ formulierte Items⁸⁹ enthält, ist ein umstrittenes Thema in der Forschung. Einige Autor:innen empfehlen die ausschließliche Verwendung positiv formulierter Items, um unklare Formulierungen oder doppelte Verneinungen zu vermeiden (vgl. Jacob et al., 2013, S. 127) oder weil es zu verbesserten psychometrischen Eigenschaften führen kann, wie z. B. einer höheren Trennschärfe⁹⁰, internen Konsistenz und faktoriellen Struktur (vgl. Weijters & Baumgartner, 2012, S. 737). Zudem wurde beobachtet, dass die Antwortrichtung von den positiven oder negativen Formulierungen der Items abhängt. Dabei ist anzumerken, dass eine Umpolung der negativen Items bei der Auswertung nicht automatisch als äquivalent zu dem entsprechenden positiv formulierten Item betrachtet werden kann (vgl. Salazar, 2015, S. 198). Im Gegensatz dazu führt eine vollständig positive Formulierung der Items zu einem erhöhten Risiko der Akquieszenz, welche als die generelle Tendenz definiert wird, den Items zuzustimmen (vgl. Lentz, 1938, S. 659). Es wurde empirisch nachgewiesen, dass die Tendenz zur Akquieszenz mit zunehmendem Bildungsniveau abnimmt, wobei die theoretischen Erklärungen dafür noch nicht ausreichend erforscht sind (vgl. Costello & Roodenburg, 2015, S. 117). Da eine Hochschulausbildung eine Voraussetzung für den Beruf der Musikschulleitung darstellt, wäre diese Tendenz in dieser Studie dementsprechend geringer.

Die Kombination von positiv und negativ formulierten Items in einer Skala kann unter bestimmten Voraussetzungen Vorteile haben. Jedoch sollten negativ formulierte Items sparsam eingesetzt werden, da die Art der Verneinung zu Inkonsistenzen in den Antworten führen kann, die nicht immer auf einen Fehler des Befragten, sondern auch auf ein Problem mit dem Item selbst hinweisen können. Die Verwendung polar entgegengesetzter Umkehrungen bietet

89 Im Falle positiv formulierter Items implizieren hohe Werte eine bedeutende Manifestation des analysierten Konstrukts. Hingegen sind hohe Werte bei negativ formulierten Items ein Indikator für eine geringe Ausprägung des betreffenden Konstrukts (vgl. Döring & Bortz, S. 269).

90 Die Trennschärfe, die als korrigierte Item-Skala-Korrelation berechnet wird und Werte zwischen -1 und 1 annehmen kann, veranschaulicht das Ausmaß, in dem die Differenzierung zwischen Testpersonen, die durch ein bestimmtes Item erzielt wird, mit der Differenzierung des gesamten Tests übereinstimmt (vgl. Kelava & Moosbrugger, 2020, S. 154).

insbesondere während der Abrufphase des Antwortprozesses wichtige Vorteile, weil umgekehrte Items ohne Negation eine bessere Abdeckung des abgefragten Konstrukts ermöglichen können (vgl. Weijters & Baumgartner, 2012, S. 746). Für die vorliegende Untersuchung werden die Unterkategorien der Inhaltsanalyse in den Items mit einer unveränderten positiven oder negativen Formulierung wiedergegeben, ohne Umkehrungen. Die Priorität liegt hierbei auf einer hohen Konstruktvalidität und der Beibehaltung der individuellen Bedeutung, die die Befragten den jeweiligen Situationen zugeordnet haben. Eine hohe interne Konsistenz der Skala wird nicht angestrebt, da keine eindimensionale Skala erstellt werden soll.

Im Frageblock zur „Arbeitsanalyse spezifisch für die Musikschulleitung“ sind insgesamt vier positiv und drei negativ formulierte Items enthalten, wobei eine Negation vorkommt („Oft *stehe ich unter Druck* – Polarisierung –, weil ich den widersprüchlichen Wünschen der Lehrkräfte und meiner Vorgesetzten *nicht* – Negation – gerecht werden kann“) und zwei Antonyme (z. B.: „Manchmal muss ich Gespräche führen, die für mich *unangenehm* sind“). Im Frageblock zu zusätzlichen Belastungen während der Pandemie sind alle 9 Items auf Belastungen ausgerichtet und entsprechend formuliert (z. B.: „Zusätzliche *Anstrengung* durch Mehrarbeit und Zeitdruck“ oder „*Probleme* mit der Kooperationsarbeit“).

Im Anschluss an einen Pretest (s. Kap. 3.3.5) wurden einige unklare Items überarbeitet oder gestrichen, und es wurden drei zusätzliche offene Fragen eingeführt, die es den Teilnehmenden ermöglichen, ihre Antworten in eigenen Worten zu erläutern, sofern sie dies für notwendig erachten. Weiterhin gibt es ein anschließendes offenes Antwortfeld für allgemeine Anmerkungen zum Fragebogen (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 406).

3.3.3.1 Themenblöcke der Musikschulleitung

Die selbst entwickelten Items, die sich mit der Arbeit von Musikschulleitungen befassen, sind in drei Themenblöcke unterteilt: die spezifischen beruflichen Anforderungen, die Motivation sowie den Schwierigkeitsgrad der Tätigkeiten. Anschließend an diese Frageblöcke gibt es eine offene Texteingabe für allgemeine Ergänzungen oder Präzisierungen. Im Folgenden werden diese Themen genauer erläutert.

I. Arbeitsanalyse: spezifische berufliche Anforderungen der Musikschulleitung (7 Items).

Die Items werden in Anlehnung an den Kurzfragebogen zur Arbeitsanalyse (KFZA) formuliert und enthalten zusätzliche Informationen zu qualitativen Arbeitsbelastungen und Res-

sources. Da die KFZA ein allgemeines Screening-Verfahren ist, empfehlen die Autoren, die Forschungen durch berufsspezifische Fragen zu ergänzen (vgl. Prümper et al., 1995, S. 129). Für die Einstufung der Anwendbarkeit der Aussagen wird eine fünfstufige Likert-Skala von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft voll und ganz zu“ zur Auswahl angeboten. Ein Beispielitem lautet: „Im Allgemeinen haben sowohl meine Vorgesetzten und ich als auch die Lehrkräfte eine ähnliche Vorstellung davon, wie die Musikschararbeit sein sollte.“

II. Motivationsgrad bei den Arbeitstätigkeiten der Musikschulleitung (16 Items).

Im Rahmen dieser Untersuchung wurde eine auf die Theorie gestützte Liste mit 16 Hauptaufgaben erstellt, die von Musikschulleitungen wahrgenommen werden können. Das Ziel ist es, den Grad der Motivation für diese Tätigkeiten zu bewerten, indem die Frage gestellt wird: „Wie gefallen Ihnen und motivieren die folgenden Tätigkeiten Sie bei Ihrer Arbeit?“. Die Bewertung erfolgt anhand einer fünfstufigen Antwortskala von „sehr wenig“ bis „sehr viel“ erhoben. Ein Beispiel für eine Frage lautet: „Optimierung des Unterrichtsangebotes, Entwicklung und/oder Umsetzung pädagogischer Konzepte“. Diese Fragen dienen als Ergänzung zum Arbeitsaspekt „Arbeitsinhalte“ des KFZAs. Um der Vielfalt der Führungspositionen in Musikschulen gerecht zu werden, wird zusätzlich die Option „Ich bin nicht dafür zuständig“ hinzugefügt. Es wird angenommen, dass diese alternative Option insbesondere Informationen über die Unterschiede in der Arbeit von Leitungen auf oberer und mittlerer Ebene liefern könnte.

III. Schwierigkeitsgrad Arbeitstätigkeiten der Musikschulleitung (16 Items).

Um ein umfassendes Verständnis dafür zu gewinnen, weshalb eine bestimmte Aktivität als positiv oder negativ empfunden wird, wird eine Skala zur Einschätzung des Schwierigkeitsgrades dieser Aktivitäten eingeführt. Das Ziel ist es festzustellen, ob gewisse Aktivitäten eher zu Überforderung oder Unterforderung führen. Es werden dieselben 16 Hauptaufgaben bzw. Items präsentiert, jedoch wird dieses Mal gefragt, wie die Teilnehmenden den Schwierigkeitsgrad dieser Tätigkeiten im Durchschnitt einschätzen. Zur Beantwortung steht eine fünfstufige Antwortskala von „sehr einfach“ bis „sehr schwierig“ zur Verfügung.

3.3.3.2 Fragen zu den Auswirkungen der COVID-19-Pandemie

In den Interviews wurde deutlich, dass bestimmte Situationen, die durch die COVID-19-Pandemie verursacht wurden, in allen Musikschulen auftraten, jedoch in unterschiedlichem

Ausmaß. Um diese zu erfassen, wird eine siebenstufige Bewertungsskala (von „sehr negativ“ bis „sehr positiv“) entwickelt (Pandemie-Skala II). Bei anderen pandemiebezogenen Herausforderungen, zusätzlichen Belastungen oder positiven Erkenntnissen gab es in den Interviews keine große Einigkeit. Aus diesem Grund wird im Fragebogen eine Skala mit Aussagen erstellt, die den Grad der Zustimmung zu diesen Aspekten mithilfe einer fünfstufigen Likert-Skala misst (zwischen „1 = trifft gar nicht zu“ und „5 = trifft voll und ganz zu“) erfassen soll (Pandemie-Skala I).

In den Interviews blieb die Rolle des Musikschulgesetzes in kritischen Situationen wie dem Ausbruch einer Pandemie unklar. Die Antworten auf diese Frage waren nicht eindeutig, und es gab sogar gegensätzliche Meinungen dazu. Daher wird der Anspruch erhoben, mit einer größeren Stichprobe mehr Informationen zu erhalten, indem ein Einzelitem zu diesem Thema im Fragebogen eingeführt wird. Die Aussage lautet „Während der Pandemie hatte ich weniger Sorgen um die finanzielle Situation meiner Musikschule, weil es in meinem Bundesland ein Musikschulgesetz bzw. Verordnung gibt“. Zur Beantwortung wird eine fünfstufige Likert-Skala verwendet, bei der die Teilnehmenden ihre Zustimmung auf einer Skala von „1 = trifft gar nicht zu“ bis „5 = trifft voll und ganz zu“ angeben können. Dazu ist es notwendig, die abweichende Option anzubieten: „In meinem Bundesland gibt es kein Musikschulgesetz oder Verordnung“.

Zusammenfassend werden die Items zu den Auswirkungen der Pandemie in folgender Reihenfolge im Fragebogen dargestellt:

- (a) Skala I: Zustimmung zu Veränderungen oder Stimmungslagen (9 Items)
- (b) Einzelitem: Rolle des Musikschulgesetzes in dieser Situation (1 Item)
- (c) Skala II: Bewertung der durch die Pandemie verursachten Veränderungen in der Musikschularbeit (9 Items)

Um die Fragen auf die Zeiten der Pandemie mit den schwerwiegendsten Arbeitseinschränkungen zu fokussieren, wird eine Einleitung eingefügt:

Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihre Einschätzungen zur COVID-19-Pandemie. Denken Sie bitte an den Zeitraum von März 2020 bis circa Sommer 2021, d. h. die Zeit mit den größten Einschränkungen.

Zusätzlich wird den Teilnehmenden die Möglichkeit einer freien Texteingabe zur Verfügung gestellt, um ggf. Informationen hinzuzufügen oder Punkte zu präzisieren.

3.3.3.3 Soziodemografische Fragen

Während der Interviews wurde festgestellt, dass die Befragten die Wahrung ihrer Anonymität, insbesondere bei der Diskussion sensitiver Themen wie Probleme mit Lehrkräften, als unerlässlich betrachteten. Aus diesem Grund wird ebenso bei der Erstellung des Fragebogens besonderer Wert auf Anonymität gelegt. Es werden keine Fragen zur Bestimmung des Bundeslands gestellt und das Alter wird nicht frei abgefragt, sondern in Kategorien eingeteilt. Diese Entscheidung wird damit begründet, dass es nicht möglich sein sollte, eine Identifizierung der Teilnehmenden auf Basis der Kriterien „Geschlecht + Alter + Berufserfahrung + Schulgröße“ zu bestimmen.

Die vorab geschätzte Befragungszeit für den vollständigen Fragebogen beträgt etwa 15 bis 20 Minuten, was noch innerhalb der Empfehlungen für eine derartige Studie liegt (vgl. Jacob et al., 2013, S. 108) und somit dem Qualitätskriterium der Zumutbarkeit genügt (vgl. Moosbrugger & Kelava, 2020, S. 25).

3.3.4 Zusammenfassung

Tabelle 7 zeigt die Komponenten des Fragebogens in ihrer Reihenfolge, bestehend aus 2 Filterfragen, die als Voraussetzung für die Teilnahme dienen, 104 Items und 4 offene Texteingaben, die als Möglichkeit zur Ergänzung, jedoch nicht als Items konzipiert sind.

Tabelle 7: Aufbau des Fragebogens.

Begrüßung und Hinweise zum Datenschutz	
2 Filterfragen für die Teilnahme	Einwilligung und Leitungsposition an einer VdM Musikschule (Filterfrage)
Erster Frageblock: KFZA Kurz-Fragebogen zur Arbeitsanalyse (Prümper et al., 1995)	Arbeitsinhalte Vielseitigkeit (3 Items) Ganzheitlichkeit (2 Items)
	Ressourcen Handlungsspielraum (3 Items) soziale Rückendeckung (3 Items) Zusammenarbeit (3 Items)
	Stressoren qualitative Arbeitsbelastungen (2 Items) quantitative Arbeitsbelastungen (2 Items) Arbeitsunterbrechungen (2 Items) Umgebungsbelastungen (2 Items)
	Fragen zum Organisationsklima Information und Mitsprache (2 Items) Fragen zu betrieblichen Leistungen (2 Items)
Zweiter Frageblock: Musikschul-leitung (selbstentwickelte Items)	Arbeitsanalyse spezifisch für die Musikschule (10 Items) Motivationsgrad Arbeitstätigkeiten der Musikschulleitung (16 Items) (offene Texteingabe) Schwierigkeitsgrad Arbeitstätigkeiten der Musikschulleitung (16 Items) (offene Texteingabe) Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die Musikschularbeit: Eignungsgrad Veränderungen oder Stimmungslagen (9 Items) Einzelitem: Rolle von Musikschulgesetz (1 Item) Bewertung Situationen und Umständen (9 Items) (offene Texteingabe)
Dritter Frageblock: ASKU (Beierlein et al., 2012)	Kurzskala zur Erfassung allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartungen (3 Items)
Vierter Frageblock: sieben Subskalen des COPSOQ (Nübling et al., 2005)	Gedanke an Berufs-/Stellenwechsel (2 Items) Arbeitszufriedenheit (7 Items) Energie und psychisches Wohlbefinden: Burnout-Symptome (3 Items) Präsentismus (Einzelitem) Unfähigkeit abzuschalten (Einzelitem) Arbeitsengagement (3 Items) Allgemeiner Gesundheitszustand (Einzelitem)
Fünfter Frageblock: Demografische und berufs-biografische Angaben (12 selbst-entwickelte Items)	Führungsposition, Alter, Geschlecht, Berufserfahrung, Zahl der Schüler:innen, Zahl der Lehrkräfte, Prozentsatz der Lehrkräfte in Festanstellung, Größe des direkt-geführten Teams, Zahl der Einwohner:innen, Prozentsatz Unterrichtsstunden, Arbeitszeit
Texteingabe offen für die gesamte Befragung Letzte Seite: Danksagung für die Teilnahme	

3.3.5 Durchführung der quantitativen Studie

Zunächst wird im Pretest der Fragebogen überprüft, gefolgt von der Stichprobenauswahl, der eigentlichen Datenerhebung und schließlich der statistischen Analyse der erfassten Daten. Im Folgenden werden die einzelnen Schritte genauer beschrieben.

Pretest. Insbesondere bei selbstentwickelten Items und Skalen ist es notwendig, einen Pretest durchzuführen, um potenzielle Probleme bei der Beantwortung des Fragebogens zu identifizieren (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 410). Aus ökonomischen Gründen wird ein Pretest mit einer großen Stichprobe von Personen aus der Zielgruppe verworfen. Unter anderem wird eine geringe Rücklaufquote aufgrund der Zeitknappheit und des Zeitdrucks, denen die Zielgruppe (Musikschulleitungen) unterliegt, vermutet. Zudem schließt die Teilnahme am Pretest die Möglichkeit zur Teilnahme an der Hauptuntersuchung aus (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 411), was die Chancen der Gewinnung von Teilnehmenden weiter reduziert.

Der Pretest wurde mit insgesamt zehn Personen durchgeführt, darunter fünf Musikschullehrkräfte und eine Gymnasiallehrerin, welche den Fragebogen auf Fehler oder unklare Formulierungen überprüften. Fünf Expert:innen (darunter eine ehemalige Musikschulleitung, eine derzeitige Leitung, ein wissenschaftlicher Mitarbeiter für Musikwissenschaft und eine Professorin für Musikpädagogik) nahmen an dem Pretest teil, um methodische oder inhaltliche Inkonsistenzen zu identifizieren. Darüber hinaus wurde im Pretest überprüft, ob die im Fragebogen formulierten Aussagen die aktuellen Probleme der Motivation von Führungskräften in Musikschulen widerspiegeln. Entsprechende Korrekturen und Verbesserungsvorschläge wurden aufgenommen.

Stichprobenziehung und Erhebungsphase. Zunächst wurde ein Mitglied des Bundesvorstandes des VdM zu Forschungszwecken kontaktiert und über das Vorhaben informiert. Es wurde eine Einladung per E-Mail zur Teilnahme an der Studie verschickt. In dieser E-Mail wurde das Ziel der Befragung kurz und neutral erläutert und der Link zum Zugang zum Online-Fragebogen beigelegt. Die Bundesgeschäftsstelle leitete die Einladung über ihren Musikschulverteiler weiter, um alle an den VdM angeschlossenen Musikschulen zu erreichen. Auf diese Weise wurde angestrebt, einen aktiven Rekrutierungsprozess einzuleiten. Die größte Schwierigkeit bei der Stichprobenziehung bestand darin, dass nicht garantiert werden konnte, dass die Einladung tatsächlich bei der Zielgruppe ankam, da es Aufgabe jeder Mu-

sikschule (bzw. deren Sekretariate) war, die Einladung per E-Mail an alle Mitglieder der Geschäftsleitung, einschließlich der mittleren Führungsebene, weiterzuleiten. Hinzu kamen die hohe Arbeitsbelastung und der Zeitmangel der Zielgruppe, die sie davon abhalten oder demotivieren könnten, an der Studie teilzunehmen. Folglich lässt sich sagen, dass eine teilweise aktive und teilweise passive Rekrutierung mit einer freiwilligen Selbstselektion stattgefunden hat (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 411; 413).

Die Datenerhebung begann am 26. November 2021 mit der Übermittlung der Einladung durch den VdM und endete am 31. Dezember 2021.

Statistische Auswertung. Als Kriterium für die Aufnahme in die Auswertung wurde festgelegt, dass die Teilnehmenden die letzte Seite des Fragebogens erreicht haben müssen. Insgesamt wurden 183 Fälle heruntergeladen und nach Bereinigung der unvollständigen Fragebögen verblieben 179 Fälle, die in die Auswertung einbezogen werden.

Die Stichprobe weist keine Normalverteilung auf. Bei allen fünf metrischen soziodemografischen Variablen (Alter, Berufserfahrung in Jahren, Prozent des Deputats für Unterrichtsstunden, Prozent Kooperationen, Prozent Lehrkräfte in Festanstellung) sowie bei den Skalenwerten von ASKU und COPSOQ (mit Ausnahme von der Arbeitszufriedenheitsskala) wurde im Kolmogorov-Smirnov-Test ein signifikanter p -Wert festgestellt. Die Analysen berichten immer die zweiseitige asymptotische Signifikanz oder den p -Wert, bei einem Alpha-Fehler von $\alpha = .05$ sodass $p < .05$ als statistisch signifikant angesehen wird.

In Anbetracht der nicht-normalen Verteilung der erhobenen Daten werden für die statistischen Analysen nicht-parametrische Tests angewandt. Um Unterschiede zwischen zwei unabhängigen Gruppen zu analysieren und festzustellen, ob eine Variable im Allgemeinen höhere Werte aufweist als die andere, wird der Mann-Whitney-Test (U) eingesetzt. Für die Analyse von Unterschieden zwischen mehreren unabhängigen Gruppen wird der Kruskal-Wallis-Test (Chi^2) verwendet, gefolgt von paarweisen Vergleichen mit dem Mann-Whitney-Test, um festzustellen, welche Gruppen sich tatsächlich voneinander unterscheiden. Zur anschließenden Post-Hoc-Analyse, bzw. die Korrektur des Alpha-Wertes, wird die Bonferroni-Holm-Korrektur angewendet (Holm, 1979, S. 67): [Korrigierter Alpha = Alpha / (Vergleiche – Rang) + 1]. Tabelle 8 zeigt die korrigierten Alpha-Werte, die sich ergeben, wenn ein Alpha-Fehler von .05 und sechs Vergleiche (vier Gruppen werden verglichen) festgelegt werden.

Die geordneten p -Werte werden mit den korrigierten Alpha-Werten verglichen. Wenn das kleinste p niedriger als $\alpha/6$, wird die Nullhypothese verworfen (das Ergebnis ist statistisch signifikant) und das nächstgrößere p mit $\alpha/5$ verglichen, und so weiter (vgl. Hedderich & Sachs, 2020, S. 614).

Tabelle 8: Korrigierte Alpha-Werte nach Bonferroni-Holm (Holm, 1979, S. 67) für die paarweisen Vergleiche nach einem Kruskal-Wallis Test.

Anzahl an Vergleiche	p (Signifikanzwert zweiseitig)		Korrigiertes Alpha
1	Kleinsten p Wert	wird verglichen mit	$\alpha/6 = .0083$
2			$\alpha/5 = .01$
3			$\alpha/4 = .0125$
4			$\alpha/3 = .0167$
5			$\alpha/2 = .025$
6	Größter p Wert		$\alpha/1 = .05$

Anschließend erfolgt die Berechnung der Effektgröße als Produkt-Moment-Korrelation r für die signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen auf Basis des z -Wertes und der Teilstichprobengröße n gemäß der folgenden Formel: $[r = z / \sqrt{N}]$ (vgl. Fritz et al., 2012, S. 12). Die Effektgröße r wurde von Cohen klassifiziert als klein bei .10, mittel bei .30 oder groß bei .50 (vgl. Cohen, 1988, S. 79–80; 83; vgl. Cohen, 1992, S. 157). Nach jedem signifikanten Mann-Whitney-Test wird in dieser Arbeit die Effektgröße nach Cohen angegeben. Der Vorteil der Effektgröße r besteht darin, dass sie eine Trendanalyse in mehr als zwei Gruppen ermöglicht und im Hinblick auf die praktische Bedeutung leichter zu interpretieren ist (vgl. Rosenthal & DiMatteo, 2001, S. 71).

Für die Berechnung von Zusammenhängen bei nicht-normaler Verteilung wird die Spearman-Korrelation verwendet. Bei positiven Korrelationen entwickeln sich beide Variablen in die gleiche Richtung. Negative Korrelationen zeigen hingegen eine entgegengesetzte Richtung an, bei der eine Variable zunimmt, während die andere abnimmt (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 681).

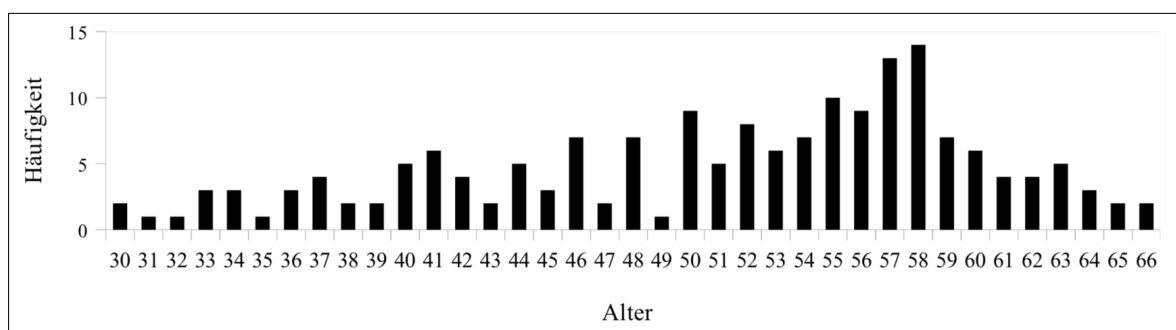
4. Ergebnisse der quantitativen Studie

Im kommenden Abschnitt erfolgt die Präsentation der statistischen Auswertungen. Zunächst wird die Stichprobe beschrieben, gefolgt von einer Analyse der Arbeitsmerkmale, der für die Musikschulleitung entwickelten Fragen, der arbeitsbedingten Beanspruchungen, der Selbstwirksamkeit und der Beziehung zwischen all diesen Faktoren.

4.1 Beschreibung der Stichprobe

Insgesamt werden die Daten von 179 Personen in die Auswertung einbezogen. Die Altersstruktur der Stichprobe weist keine Normalverteilung auf (s. Abb. 11) und liegt zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 30 und 66 Jahren, mit einem Mittelwert von 51,03 Jahren ($s = 8,78$). Etwa die Hälfte der Stichprobe fällt in die Altersgruppe von 50 bis 59 Jahren, während etwa 15 % der Befragten ein Alter von 60 Jahren oder darüber aufweisen.

Abbildung 11: Altersstruktur der Stichprobe ($n = 178$).



Von den Teilnehmenden sind 41,34 % weiblich ($n = 74$) und 58,66 % männlich ($n = 105$)⁹¹. Die obere Führungsebene wird von 139 Personen (77,65 %) und die mittlere Führungsebene von 40 Personen (22,35 %) repräsentiert⁹². Tabelle 9 zeigt die Verteilung der Teilnehmenden nach Stelle und Geschlecht. Die durchschnittliche Dauer in einer Führungsposition an einer

91 Die verfügbare Option „divers“ wurde kein Mal gewählt.

92 Da die Gruppe der stellvertretenden Leitung klein ausgefallen bzw. unterrepräsentiert ist ($n = 17$, ein 12,23 % der gesamte Stichprobe), wird für die meisten statistischen Analysen nicht in drei Gruppen differenziert und die stellvertretende Leitung als „obere Leitung“ zusammen mit der Musikschulleitung gefasst. In Fällen, in denen eine Differenzierung dieser Gruppen relevant ist, werden getrennte Daten bereitgestellt.

Musikschule beträgt 12,91 Jahre (Angaben von 1 bis 36 Jahre⁹³; $s = 9,6$; $n = 179$; $Md = 10$; $IQR = 14,25$).

Tabelle 9: Verteilung der Stichprobe nach Führungsposition und Geschlecht.

Kategorisierung in zwei Gruppen	Führungsposition zur Auswahl	Weiblich	Männlich
Obere Leitung $n = 139$	Obere Musikschulleitung	51	71
	Stellvertretende Leitung	5	12
Mittlere Leitung $n = 40$	Abteilungsleitung Fachbereichsleitung Bezirksleitung Leitung einer Zweigstelle (Kreismusikschule) Leitung an dezentraler Stelle einer Kreismusikschule <i>Sonstiges</i>	18	22
Gesamt		74	105

Die Heterogenität der Begriffe und des Berufsbildes spiegelt sich in der Antwortauswahl „Sonstiges“ wider, die zwölfmal gewählt wurde. In diese Kategorie fallen u. a. Begriffe wie Projektleitung, pädagogische Leitung und Geschäftsführung. Um die statistische Analyse voranzutreiben, müssen die verschiedenen, zusätzlichen Begriffe anderen Kategorien zugeordnet werden. Diese Entscheidungen werden auf Basis weiterer Antworten, z. B. über die Personalführung, getroffen (s. Anhang, Tab. A6).

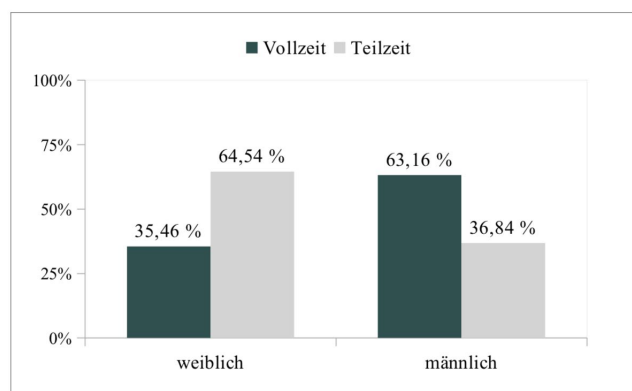
Angesichts der Komplexität und Vielfalt der Aufgaben einer Musikschulleitung wurde bei der Konstruktion der soziodemografischen Fragen angenommen, dass jede Person in der oberen Leitung nur eine Musikschule leiten würde. Drei Personen berichten jedoch, dass sie gleichzeitig die Leitung von zwei Musikschulen innehaben, die sich in ihren Merkmalen voneinander unterscheiden. Entsprechend basieren ihre Antworten bezüglich der Anzahl der Einwohner:innen oder Schüler:innen auf einem Durchschnitt, laut eigener Aussage. Von den drei Personen arbeiten zwei zusätzlich als Lehrkraft für Musik an einer allgemeinbildenden Schule. Die dritte Person arbeitet gleichzeitig als obere Leitung, mittlere Leitung und als freiberuflicher Pädagoge. Diese Angaben sind plausibel, weil die Anzahl der Stunden für die Leitungstätigkeiten stark variieren kann, abhängig von der Größe der Musikschule. Mit nur

93 Als offene Angabe gab eine Person „2 Monate Erfahrung“ an.

wenigen Stunden für die Leitung wäre es möglich, in Teilzeit an einer Musikschule mit Führungsposition zu arbeiten und dies mit anderen Arbeitsstellen zu kombinieren.

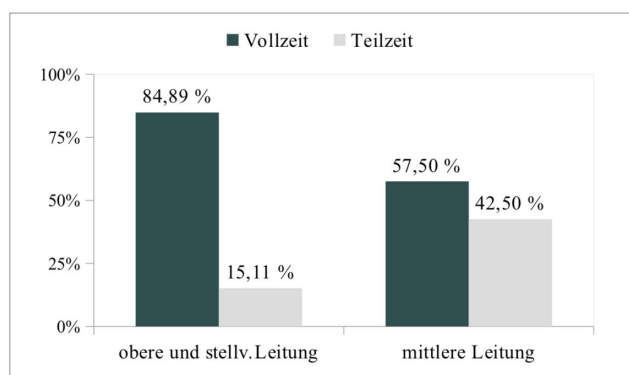
Arbeitszeit. In der Gesamtstichprobe sind 78,77 % der Befragten in Vollzeit beschäftigt, jedoch ist ein signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern festzustellen⁹⁴: 63,16 % der Männer arbeiten in Vollzeit, im Vergleich zu 35,46 % der Frauen (s. Abb. 12).

Abbildung 12: Verteilung der Arbeitszeit (Vollzeit, Teilzeit) nach Geschlecht.



Ein signifikanter Unterschied ergibt sich auch hinsichtlich der Arbeitszeit je nach Stelle⁹⁵, wobei 84,89 % der oberen und stellv. Leitungsebene in Vollzeit beschäftigt sind (s. Abb. 13).

Abbildung 13: Verteilung der Arbeitszeit nach Leitungsposition.



94 Arbeitszeit nach Geschlecht ($\chi^2 = 9,47$; $df = 1$; $p = .003$ nach dem exakten Test nach Fisher).

95 Arbeitszeit nach Stelle ($\chi^2 = 13,94$; $df = 1$; $p = .001$ nach dem exakten Test nach Fisher).

Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Alter und der Arbeitszeit. Die Vollzeitkräfte in dieser Stichprobe haben durchschnittlich ein Alter von 51,44 Jahren ($s = 8,34$), während die Teilzeitkräfte durchschnittlich 49,53 Jahren sind ($s = 10,2$).

Der Fragebogen enthielt zudem Fragen zu anderen Arbeitszeitkombinationen, wie z. B. Teilzeit in Kombination mit einer musikalischen Aktivität oder mit einer nicht musikalischen Tätigkeit. Jedoch sind diese Antwortmöglichkeiten unterrepräsentiert (s. Anhang, Tab. A7), weshalb in die Analysen lediglich eine Unterscheidung zwischen Vollzeit- und Teilzeitbeschäftigung einbezogen wird.

Unterrichtszeit. Starke Abweichungen sind beim prozentualen Anteil der Unterrichtsstunden neben der Leitungstätigkeit zu beobachten. Es gibt ein Minimum von 0 % des Deputats für Unterricht (bei 16,48 % der gesamten Stichprobe) und ein Maximum von 100 % für eine Person in einer Fachbereichsleitungsstelle. Der Höchstwert von 100 % ist schwierig zu interpretieren, da eine Person, die eine Leitungsposition innehat, einen Teil ihrer Arbeitszeit für diese Tätigkeit aufwendet und daher nicht in Vollzeit unterrichten würde. Trotzdem ist diese Annahme plausibel, da einige Fachbereiche in kleinen Musikschulen nur aus wenigen Lehrkräften bestehen und die Fachbereichsleitung dementsprechend nur wenige Stunden für organisatorische Aufgaben zur Verfügung hat.

Für die obere Musikschulleitung liegt der Durchschnittswert bei 21,03 % ihres Deputats für Unterricht (von 0 % bis 80 %; $s = 19,29$) und für die stellvertretende Leitung bei durchschnittlich 43,76 % ihres Deputats (von 15 % bis 67 %; $s = 14,11$). Die mittlere Führungsebene widmet im Durchschnitt 58,56 % (von 0 % bis 100 %; $s = 25,83$) ihrer Arbeitszeit der Lehrtätigkeit (s. Tab. 10).

Tabelle 10: Prozentuale Anteil der Unterrichtsstunden neben der Leitungstätigkeit.

Stelle	<i>M</i>	<i>s</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>Md</i>	<i>IQR</i>	<i>n</i>
Musikschulleitung	21,03 %	19,29 %	0 %	80 %	20 %	27 %	120
Stellvertretende Leitung	43,76 %	14,11 %	15 %	67 %	50 %	17 %	17
mittlere Leitung	58,56 %	25,83 %	0 %	100 %	65 %	40 %	39

Personalführung und Kollegium. Etwa die Hälfte (50,84 %) der Musikschulen, an denen die Teilnehmenden beschäftigt sind, hat ein Kollegium von unter 50 Lehrkräften, 27,93 % bis zu 100 Lehrkräften, 14,53 % zwischen 101 und 200 Lehrkräften und 6,70 % über 200 Lehrkräften (s. Tab. 11). Unter den Befragten geben 2,79 % an, nicht für die Personalführung zuständig zu sein, was auf den ersten Blick im Widerspruch zur Definition einer Leitungsposition steht. Eine mögliche Erklärung dafür könnte in Unterschieden bei der Funktionsweise oder Aufgabenverteilung in den verschiedenen Musikschulen liegen⁹⁶, ebenso wie in unterschiedlichen Interpretationen oder Ansichten über die Aufgaben. Als Beispiel ergänzen drei mittlere Führungskräfte: „Koordination, aber nicht Führung“, „keine Weisungsbefugnis“, „Ich bin beratend tätig“.

Tabelle 11: Prozent der Personalführung nach Art der Leitungsposition an der Musikschule.

	Keine Personalführung	Unter 50 Lehrkräfte	51 bis 100 Lehrkräfte	101 bis 200 Lehrkräfte	Über 200 Lehrkräfte
Musikschulleitung	0,83 %	73,55 %	18,18 %	4,96 %	2,48 %
Stellvertretende Leitung	5,88 %	52,94 %	29,41 %	5,88 %	5,88 %
mittlere Leitung	7,50 %	75,00 %	17,50 %	0,00 %	0,00 %

Im Durchschnitt arbeiten 61,97 % der Lehrkräfte an den befragten Musikschulen in Festanstellung ($s = 33,72$; $Md = 72$; $IQR = 68$; Angaben von 0 % bis 100 %). In einem Kommentar wird angemerkt, dass die Vergütung von Festanstellungen an Musikschulen, die „an den TVöD angelehnt“ ist, ca. 20 % unter dem TVöD liegen kann.

Anzahl der Einwohner:innen und Schüler:innen. Der Standort der Musikschule hat in 25,14 % der Fälle ($n = 45$) unter 25.000 Einwohner:innen, in 39,66 % ($n = 71$) der Fälle sind es 25.000 bis unter 100.000 Einwohner:innen, für 25,14 % ($n = 45$) zwischen 100.000 bis unter 750.000 Einwohner:innen und in 9,5 % ($n = 17$) der Fälle befindet sich die Musikschule an einem Standort mit mindestens 750.000 Einwohner:innen.

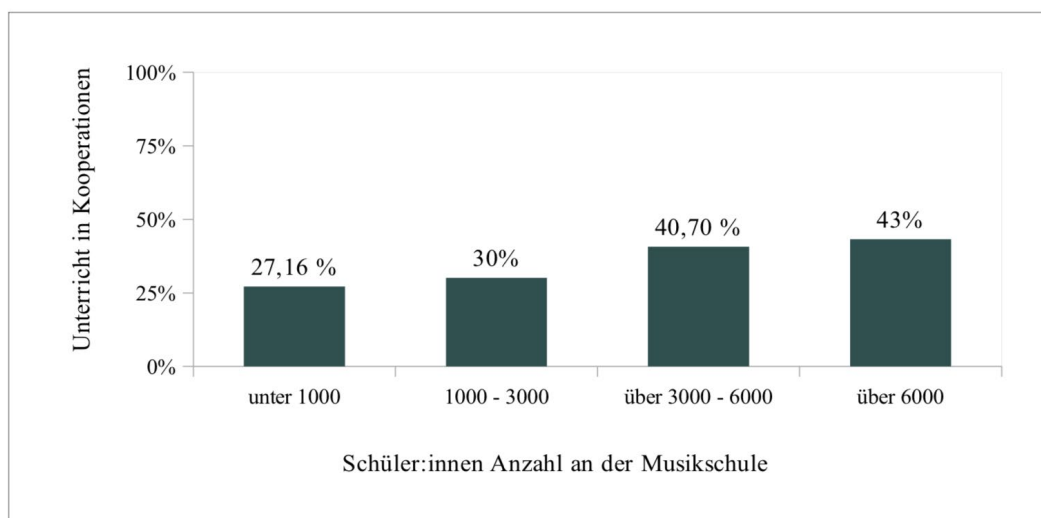
Im Durchschnitt beträgt der Prozentanteil des Kooperationsunterrichts in Musikschulen der Befragten 32,38 % ($s = 18,43$; $Md = 30$; $IQR = 29,25$; Angaben von 0 % bis 80 %). Dieser

⁹⁶ Eine Person gibt als Präzisierung an, eine Vielzahl von Leitungstätigkeiten stellvertretend übernommen zu haben, jedoch noch keine Erfahrung in der Personalführung aufzuweisen.

Prozentsatz ist in der Gruppe „100.000 bis unter 750.000 Einwohner:innen“ signifikant höher als in der Gruppe „unter 25.000 Einwohner:innen“⁹⁷.

Ein Großteil (40,78 %) der Musikschulen in dieser Stichprobe hat zwischen 1.000 und 3.000 Schüler:innen. In 32,96 % der Fälle sind es weniger als 1.000 Schüler:innen. Etwa ein Viertel hat über 3.000 Schülerinnen (für 12,85 % sind es mehr als 6.000 Schüler:innen). Aufgrund der Tatsache, dass der Großteil der Kooperationen im Gruppenunterricht stattfindet, war zu erwarten, dass mit der Anzahl der Kooperationen auch die Anzahl der Schüler:innen signifikant steigt⁹⁸ (s. Abb. 14).

Abbildung 14: Durchschnittlicher Prozentsatz der Kooperationsarbeit mit anderen Einrichtungen im Zusammenhang mit der Anzahl der Schüler:innen.



97 Prozent der Kooperationsarbeit nach Einwohner:innen ($\chi^2 = 9,48$, $df = 3$; $p = .024$). Sig. Unterschied ($U = 506,5$; $z = -2,68$; $p = .007$; $r = .30$) zwischen den Gruppen „unter 25.000 Einwohner:innen“ ($M = 27,76$ %; $s = 17,92$; $Md = 20$; $IQR = 25$; bei $n = 42$) und „100.000 bis unter 750.000 Einwohner:innen“ ($M = 38,95$ %; $s = 18,79$; $Md = 33$; $IQR = 36,5$; bei $n = 37$).

98 Anzahl der Schüler:innen nach Prozent der Kooperationen ($\chi^2 = 15,35$; $df = 3$; $p = .002$). Sig. Unterschied ($U = 416$; $z = -2,8$; $p = .005$; $r = .30$) zwischen den Gruppen „1.000 bis 3.000 Schüler:innen“ ($M = 30,10$ %; $s = 16,12$; $Md = 30$; $IQR = 20$; bei $n = 63$) und „mehr als 6.000 Schüler:innen“ ($M = 43,27$ %; $s = 19,48$; $Md = 50$; $IQR = 32,50$; bei $n = 22$). Zweite sig. Unterschied ($U = 388,5$; $z = -2,69$; $p = .007$; $r = .30$) zwischen den Gruppen „weniger als 1.000 Schüler:innen“ ($M = 27,16$ %; $s = 17,32$; $Md = 20$; $IQR = 23$; bei $n = 55$) und „3.000 bis 6.000 Schüler:innen“ ($M = 40,70$ %; $s = 19,92$; $Md = 39$; $IQR = 35$; bei $n = 23$).

4.2 Kurz-Fragebogen zur Arbeitsanalyse

Bei der Interpretation der Ergebnisse des Kurz-Fragebogens zur Arbeitsanalyse (KFZA: Prümper et al., 1995) ist zu beachten, dass für den Test keine Normen- oder Grenzwerte existieren. Stattdessen haben die Autoren die Durchschnittswerte der Skala als Indikator dafür verwendet, ob bestimmte Arbeitsaspekte besondere Probleme aufwerfen. Die einzelnen Items sind negativ zu bewerten, wenn die Mittelwerte in den Dimensionen Arbeitsinhalte, Ressourcen und Organisationsklima unterhalb der Skalenmitte von 3,0 liegen, und die Mittelwerte bei den Stressoren (nämlich den Skalen für qualitative Arbeitsbelastungen, quantitative Arbeitsbelastungen, Arbeitsunterbrechungen und Umgebungsbelastungen) über 3,0 liegen (vgl. Prümper, 2015, S. 4).

Durchschnittswerte und Reliabilität. Die ermittelten Durchschnittswerte der Stichprobe der Musikschulleitungen sind in Tabelle 12 aufgeführt. Diese beinhalten den Mittelwert, die Standardabweichung, den Median, den Interquartilsbereich, die Mindest- und Höchstpunktzahl sowie den Wert der internen Konsistenz nach Cronbachs Alpha (α) für jede KFZA-Skala. Aufgrund der Heterogenität und der geringen Stichprobengröße wird ein gültiges Alpha von mindestens .60 als Untergrenze angenommen (s. Kap. 3.3.2.1). Für die Skalen der Arbeitsunterbrechungen, Zusammenarbeit und betrieblichen Leistungen liegen die α -Werte bei der vorliegenden Stichprobe darunter, was auf eine Heterogenität der Items hinweist, die eine valide Skalenbildung erschwert. Es ist dennoch möglich, dass die Arbeit an Musikschulen in Bezug auf diese drei Skalen oder Konstrukte erheblich von anderen Berufsfeldern abweicht, was zu einer geringeren Konstruktvalidität führen könnte. Die ergänzenden Klarstellungen zur betrieblichen Leistungen-Skala, die auf die Besonderheiten von Musikschulen zugeschnitten waren, haben in diesem Fall nicht zu einer signifikanten Verbesserung der Anwendbarkeit geführt. Es ist anzunehmen, dass das Item „Bei uns [an Musikschulen im Allgemeinen] gibt es gute Aufstiegschancen“ weniger für Musikschulen geeignet ist als für andere Berufe, da ein beruflicher Aufstieg von der Position als Musiklehrkraft in eine Leitungs- oder Koordinierungsfunktion (die oft mit Unterrichtstätigkeiten kombiniert wird) die einzige Möglichkeit für eine Beförderung darstellt. Unabhängig von der jeweiligen Position werden die Aufstiegschancen an der Musikschule als schlecht eingeschätzt (obere Leitung $M = 2,01$; $s = 0,94$; mittlere Leitung $M = 2,03$; $s = 1,14$).

Tabelle 12: Durchschnittswerte und Interne Konsistenz (Cronbachs α) der elf KFZA Skalen für die Musikschulleitung Stichprobe.

KFZA Skalen		<i>M</i>	<i>s</i>	<i>Md</i>	<i>IQR</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	α
Arbeitsinhalte	Vielseitigkeit	4,13	0,62	4	1	2,33	5	.65
	Ganzheitlichkeit	3,81	0,8	4	1,13	1,5	5	.69
Ressourcen	Handlungsspielraum	3,97	0,7	4	1	1,67	5	.77
	soziale Rückendeckung	3,73	0,83	4	1,08	1	5	.78
	Zusammenarbeit	3,61	0,66	3,67	0,67	1,67	5	.57
Organisations- klima	Information und Mitsprache	3,65	0,81	4	1	1	5	.67
	betriebliche Leistungen	2,99	0,73	3	1	1,5	5	.45
Stressoren	qualitative Arbeitsbelastungen	2,43	0,99	2,5	1,5	1	5	.63
	quantitative Arbeitsbelastung	3,74	1,01	4	1,5	1	5	.85
	Arbeitsunterbrechungen	2,96	0,88	3	1	1,5	5	.29
	Umgebungsbelastungen	2,19	0,99	2	1,5	1	5	.68

Anmerkung: Bei einer Bewertungsskala von (1) trifft gar nicht zu, (2) trifft wenig zu, (3) trifft teilweise zu, (4) trifft überwiegend zu, (5) trifft völlig zu. Für die Skalen Handlungsspielraum und Vielseitigkeit gilt die Bewertungsskala (1) sehr wenig, (2) ziemlich wenig, (3) etwas, (4) ziemlich viel, (5) sehr viel.

Die drei Skalen mit unzureichender interner Konsistenz werden in den statistischen Analysen als einzelne Items betrachtet und nicht als Skala (in Anlehnung an Windlinger & Zäch, 2007, S. 81). In Tabelle 13 sind die Cronbachs α -Werte sowie die erzielten Trennschärfebereiche (korrigierte Item-Skala-Korrelation) für jede KFZA-Skala aufgeführt. Die rechten Spalten der Tabelle präsentieren die Werte, die in früheren Studien für die entsprechenden Skalen ermittelt wurden.

Tabelle 13: Vergleich der internen Konsistenz (Cronbachs Alpha) der KFZA Skalen bei verschiedenen Studien.

Skalen des Kurz-Fragebogen zur Arbeitsanalyse	Vorliegende Studie (N = 179 Musikschulleitungen)		Prümper et al., 1995, S: 129 (N = 194 Büroangestellte) α	Windlinger & Zäch, 2007, S. 82 (N = 51 Büroangestellte) α
	α	Trennschärfe-Spanne		
Handlungsspielraum (3 Items)	.77	.61–.63	.70	.75
Vielseitigkeit (3 Items)	.65	.41–.50	.73	.71
Ganzheitlichkeit (2 Items)	.69	.54	.51	.67
soziale Rückendeckung (3 Items)	.78	.54–.69	.76	.67
Zusammenarbeit (3 Items)	.57	.31–.48	.64	.54
qualitative Arbeitsbelastung (2 Items)	.63	.46	.40	.52
quantitative Arbeitsbelastung (2 Items)	.85	.74	.70	.81
Arbeitsunterbrechungen (2 Items)	.29	.17	.44	.23
Umgebungsbelastungen (2 Items)	.68	.52	.60	.82
Information und Mitsprache (2 Items)	.67	.51	.70	.79
betriebliche Leistungen (2 Items)	.45	.29	.61	.79

Einfluss soziodemografischer Variablen auf die Arbeitsplatzanalyse. Die Ausprägungen der Mittelwerte in der Arbeitsanalyse werden hauptsächlich von dem Prozentsatz an Unterrichtsstunden und der Leitungsposition der Befragten beeinflusst. Die Gruppe der oberen Leitung erzielt signifikant höhere Werte als die Gruppe der mittleren Leitung in den Skalen für Handlungsspielraum⁹⁹, Vielseitigkeit¹⁰⁰ und Information und Mitsprache¹⁰¹. Gleichzeitig verzeichnet die obere Leitung signifikant höhere Werte in der quantitativen Arbeitsbelastung¹⁰² (s. Abb. 15). Die Weiterbildungsmöglichkeiten (als Einzelitem analysiert) werden von oberen Leitungen leicht besser eingeschätzt¹⁰³.

99 Handlungsspielraum Skalenwert ($U = 1736$; $z = -3,65$; $p < .001$; $r = .27$). Obere Leitung ($M = 4,08$; $s = 0,66$; $Md = 4$; $IQR = 1$; bei $n = 139$), mittlere Leitung ($M = 3,59$; $s = 0,72$; $Md = 3,67$; $IQR = 0,67$; bei $n = 40$).

100 Vielseitigkeit Skalenwert ($U = 1610,5$; $z = -4,1$; $p < .001$; $r = .30$). Obere Leitung ($M = 4,24$; $s = 0,58$; $Md = 4,33$; $IQR = 1$; bei $n = 139$), mittlere Leitung ($M = 3,74$; $s = 0,65$; $Md = 3,67$; $IQR = 1$; bei $n = 40$).

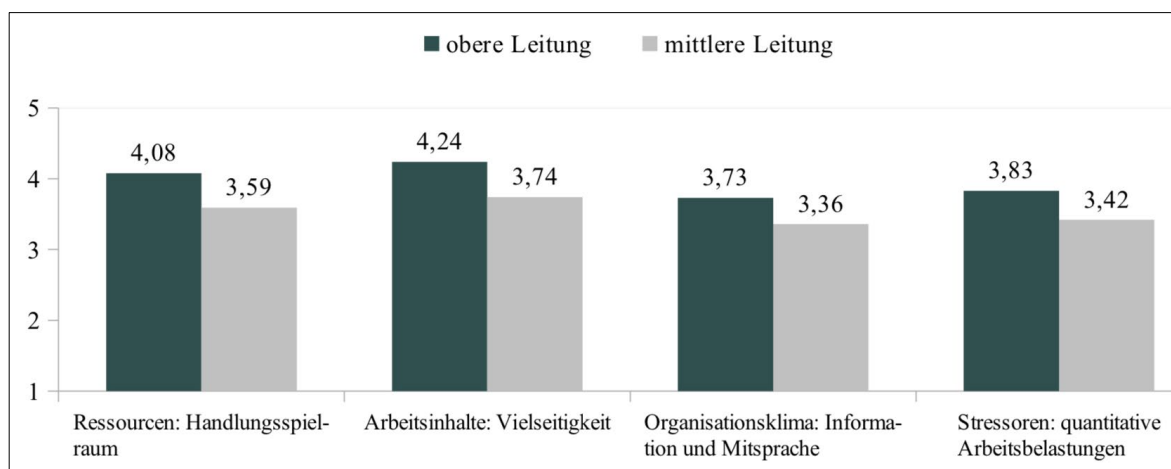
101 Information und Mitsprache Skalenwert ($U = 2181,5$; $z = -2,12$; $p = .034$; $r = .15$). Obere Leitung ($M = 3,73$; $s = 0,76$; $Md = 4$; $IQR = 1$; bei $n = 139$) mittlere Leitung ($M = 3,36$; $s = 0,93$; $Md = 3,5$; $IQR = 1$; bei $n = 40$).

102 Quantitative Arbeitsbelastung Skalenwert ($U = 2029$; $z = -2,64$; $p = .008$; $r = .19$). Obere Leitung ($M = 3,83$; $s = 1,02$; $Md = 4$; $IQR = 2$; bei $n = 139$), mittlere Leitung ($M = 3,42$; $s = 0,89$; $Md = 3,5$; $IQR = 1$; bei $n = 40$).

103 Einzelitem „Gute Weiterbildungsmöglichkeiten“ nach Stelle ($U = 2135$; $z = -2,16$; $p = .031$; $r = .16$). Obere Leitung ($M = 4,04$; $s = 0,8$; $Md = 4$; $IQR = 1$; bei $n = 139$), mittlere Leitung ($M = 3,72$; $s = 0,86$; $Md = 4$; $IQR = 1$; bei $n = 39$).

Eine ausführliche Darstellung der durchschnittlichen KFZA-Werte, aufgeschlüsselt nach Führungsebenen, ist in Tabelle A8 im Anhang zu finden. Bei allen Vergleichen zwischen Führungsebenen bezieht sich der Begriff „obere Leitung“ in der Regel auf die Kombination der Gruppen der oberen und stellvertretenden Führungskräfte mit $n = 139$ (im Vergleich zur Gruppe der „mittleren Leitung“ mit $n = 40$), es sei denn, es wird ausdrücklich etwas anderes angegeben.

Abbildung 15: Statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Leitungsebenen in der Arbeitsplatzanalyse.



In einer deskriptiven Analyse der Fragen zu den Ressourcen, dem Organisationsklima und den Arbeitsinhalten lässt sich eine allgemeine Tendenz feststellen, dass die obere Leitung höhere Bewertungen abgibt als die mittlere Leitung. Die obere Leitungsebene erzielt gute bis sehr gute Durchschnittswerte (ein Mittelwert zwischen 4 und 5) in den Dimensionen der Zusammenarbeit, des Zusammenhalts in der Abteilung, der Selbstbestimmung und selbstständigen Planung der Arbeitsschritte, der Weiterbildungsmöglichkeiten, der Bewertung der Arbeit am Endergebnis, des Lernens neuer Dinge, des Einsatzes von Wissen und Fähigkeiten sowie des Aufgabenwechsels. Im Gegensatz dazu liegen die Durchschnittswerte für alle genannten Bereiche bei der mittleren Führungsebene stets unter 4 (s. Abb. 16). Als mangelhaft werden von beiden Gruppen die Aufstiegschancen bewertet.

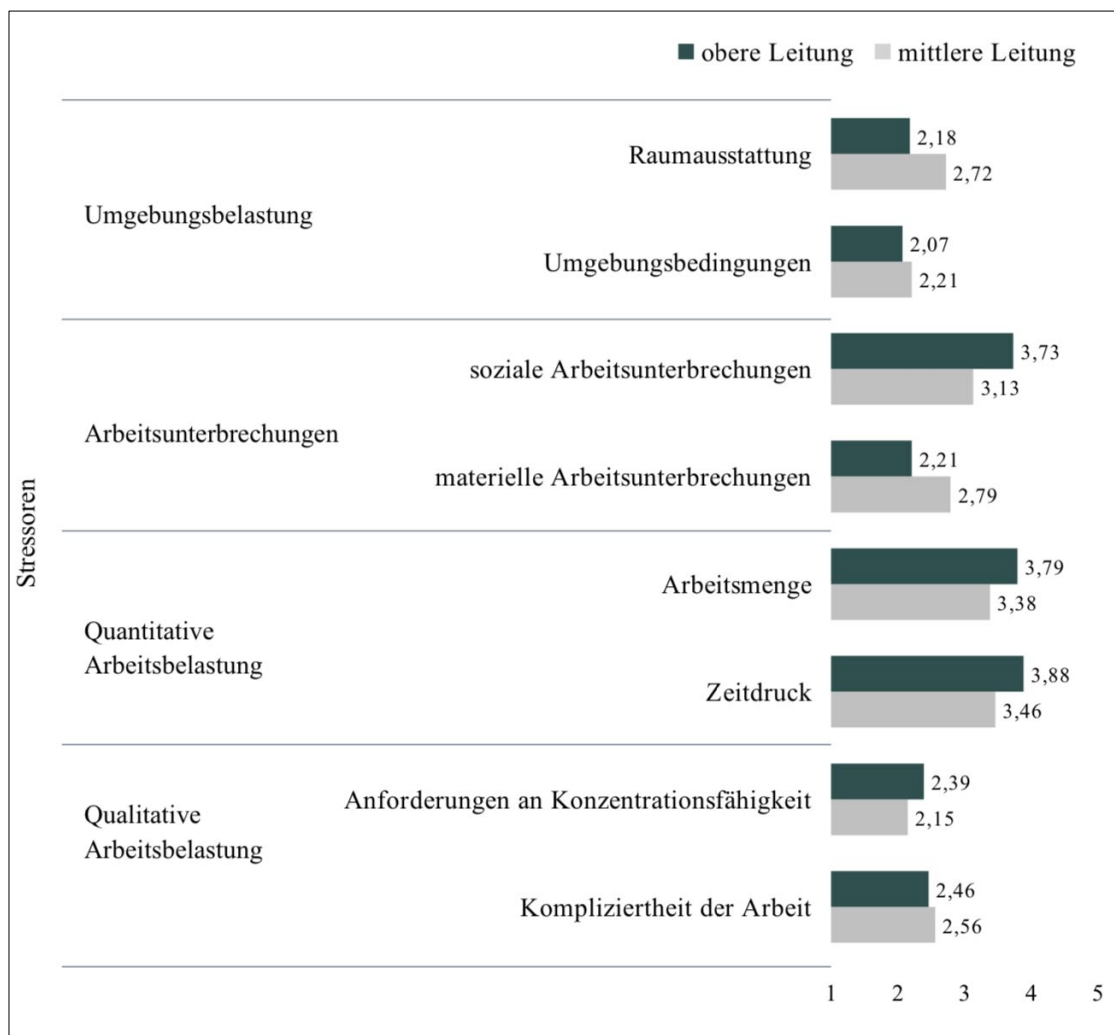
Abbildung 16: Durchschnittswerte für obere und mittlere Führungskräfte zu den KFZA-Skalen für Ressourcen, Organisationsklima und Arbeitsinhalte.



Hinsichtlich der Arbeitsstressoren zeigen sich die höchsten Ausprägungen (mit Mittelwerten über 3, die hier als negatives Ergebnis interpretiert werden) bei den quantitativen Arbeitsbelastungen, einschließlich der zwei Items für Arbeitsmenge und für Zeitdruck, sowie bei der Situation, oft von anderen Menschen bei der Arbeit unterbrochen zu werden. Die mittleren

Führungskräfte erzielen bei vier Belastungsdimensionen höhere Durchschnittswerte als die oberen Führungskräfte, wobei nur der Unterschied für die quantitative Arbeitsbelastung statistisch signifikant ist. Diese Items beziehen sich auf Probleme mit der Raumausstattung, ungünstige Umgebungsbedingungen, materielle Arbeitsunterbrechungen (fehlende Informationen oder Material) und die empfundene Komplexität der Arbeit (s. Abb. 17).

Abbildung 17: Durchschnittswerte für obere und mittlere Führungskräfte bezüglich der einzelnen Items, die den KFZA-Skalen für Stressoren zugeordnet sind.



Die Anzahl der Unterrichtsstunden beeinflusst zahlreiche Dimensionen der Arbeitsplatzanalyse. Der Handlungsspielraum ist größer in der Gruppe mit weniger Unterrichtseinheiten

(0 % bis 10 % des Deputates für Unterricht)¹⁰⁴. Die negative Korrelation zwischen beiden Variablen ($r_s = -.27$; $p = .0003$) stützt dieses Ergebnis. Ebenso ist die Vielseitigkeit größer, wenn der Anteil der Unterrichtsstunden geringer ist¹⁰⁵, was auch durch eine negative Korrelation zwischen beiden Variablen bestätigt wird ($r_s = -.26$; $p = .0005$). Mit zunehmendem Unterrichtsanteil steigen die Werte für Umgebungsbelastungen leicht an ($r_s = .16$; $p = .0306$), während die Anforderungen an die Zusammenarbeit abnehmen ($r_s = -.22$; $p = .0003$) ebenso wie die Möglichkeiten, sich mit Kolleg:innen über private Dinge zu unterhalten ($r_s = -.16$; $p = .0321$).

Es zeigen sich sowohl statistisch signifikante Unterschiede als auch Zusammenhänge zwischen dem Anteil des Deputats für Unterricht und der quantitativen Arbeitsbelastung. Bei einem eher kleineren Umfang am Unterricht (11 % bis 26 % des Deputats) im Vergleich zu der Gruppe mit großem Anteil (46 % bis 100 % Unterricht¹⁰⁶) sind die quantitativen Arbeitsbelastungen signifikant höher. Ein schwach negativer Zusammenhang zwischen den beiden Variablen ($r_s = -.19$; $p = .013$) bestätigt diese Tendenz. Zudem sind die Arbeitsunterbrechungen aufgrund fehlender Informationen oder Arbeitsmittel signifikant höher mit mehr Unterrichtsstunden¹⁰⁷.

Des Weiteren wird die Wahrnehmung der Ganzheitlichkeit bei der Arbeit mit zunehmendem Alter höher eingestuft ($r_s = .20$; $p = .0083$). Gleichzeitig werden die Umgebungsbelastun-

104 Handlungsspielraum nach Unterrichtsanteil ($\text{Chi}^2 = 15,7$, $df = 3$; $p = .001$). Sig. Unterschied ($U = 741,5$; $z = -3,75$; $p < .001$; $r = .37$) zwischen den Gruppen „0 % bis 10 % des Deputates für Unterricht“ ($M = 4,23$; $s = 0,67$; $Md = 4,33$; $IQR = 1$, bei $n = 48$) und „46 % bis 100 % des Deputates“ ($M = 3,69$; $s = 0,71$; $Md = 3,67$; $IQR = 1$; bei $n = 54$).

105 Vielseitigkeit nach Unterrichtsanteil ($\text{Chi}^2 = 11,53$, $df = 3$; $p = .009$). Sig. Unterschied ($U = 864,5$; $z = -2,93$; $p = .003$; $r = .29$) zwischen den Gruppen „0 % bis 10 % Unterricht“ ($M = 4,28$; $s = 0,59$; $Md = 4,33$; $IQR = 0,67$; bei $n = 48$) und „46 % bis 100 % Unterricht“ ($M = 3,93$; $s = 0,63$; $Md = 3,83$; $IQR = 0,75$; bei $n = 54$). Zweiter sig. Unterschied ($U = 715$; $z = -2,67$; $p = .008$; $r = .27$) zwischen den Gruppen „11 % bis 26 % Unterricht“ ($M = 4,28$; $s = 0,6$; $Md = 4,33$; $IQR = 1,33$; bei $n = 39$) und „46 % bis 100 % Unterricht“.

106 Quantitative Arbeitsbelastung nach Unterrichtsanteil ($\text{Chi}^2 = 12,77$, $df = 3$; $p = .005$). Signifikanter Unterschied ($U = 627$; $z = -3,37$; $p = .001$; $r = .34$) zwischen den Gruppen „11 % bis 26 % des Deputates für Unterricht“ ($M = 4,17$; $s = 0,85$; $Md = 4$; $IQR = 1,5$; bei $n = 39$) und „46 % bis 100 % des Deputates für Unterricht“ ($M = 3,5$; $s = 0,93$; $Md = 3,5$; $IQR = 1,13$; bei $n = 54$).

107 Einzelitem „Arbeitsunterbrechungen: fehlender Informationen oder Arbeitsmittel“ nach Unterrichtsanteil ($\text{Chi}^2 = 19,48$; $df = 3$; $p < .001$). Signifikanter Unterschied ($U = 742,5$; $z = -3,86$; $p < .001$; $r = .38$) zwischen den Gruppen „0 % bis 10 % des Deputates für Unterricht“ ($M = 1,71$; $s = 0,82$; $Md = 1,5$; $IQR = 1$; bei $n = 48$) und „46 % bis 100 % des Deputates für Unterricht“ ($M = 2,72$; $s = 1,38$; $Md = 2,5$; $IQR = 2$; bei $n = 54$). Zweiter sig. Unterschied ($U = 510$; $z = -3,81$; $p < .001$; $r = .40$) zwischen „0 % bis 10 %“ und „11 % bis 26 % des Deputates für Unterricht“ ($M = 2,59$; $s = 1,12$; $Md = 3$; $IQR = 1$; bei $n = 39$). Dritter sig. Unterschied ($U = 580$; $z = -2,54$; $p = .011$; $r = .27$) zwischen „0 % bis 10 %“ und „27 % bis 45 % Unterrichtsdeputat“ ($M = 2,37$; $s = 1,21$; $Md = 2$; $IQR = 2$; bei $n = 35$).

gen¹⁰⁸ mit zunehmendem Alter als niedriger wahrgenommen ($r_s = -.19$; $p = .0123$). In der vorliegenden Stichprobe ist die Verteilung des Alters hinsichtlich der Beschäftigungsdauer und des Geschlechts ähnlich, sodass der Einfluss dritter Variablen sich mit diesen Daten nicht feststellen lässt.

Die Arbeitszeit zeigt Auswirkungen auf zwei Stressfaktoren: Sowohl die quantitative Arbeitsbelastung¹⁰⁹ als auch Unterbrechungen durch andere Personen während der Arbeit¹¹⁰ sind in Vollzeit signifikant höher als in Teilzeit. Diese Differenz lässt sich durch einen höheren Anteil an Vollzeitbeschäftigung in der oberen Führungsebene sowie durch höhere Ausprägungen dieser Stressoren (bei der quantitativen Belastung statistisch signifikant) in dieser Gruppe von Führungskräften erklären. In den ergänzenden Angaben am Ende des Fragebogens wurde deutlich, dass mehrere Teilnehmende sich sowohl mit der Arbeitsmenge und Zeitdruck (die sich in Überstunden auswirken) als auch mit der schlechten Bezahlung und den mangelnden Aufstiegschancen auseinandersetzen:

Eine genaue Stellenbeschreibung oder ein klarer Arbeitsauftrag zu meiner Position als stellvertretende Musikschulleiterin liegt nicht vor. Die Bezahlung (9b) widerspricht meines Erachtens jeglicher Führungsverantwortung, die aber selbstverständlich von der Verwaltung (meiner Position wegen) eingefordert beziehungsweise als selbstverständlich erachtet wird.

Der Zeitausgleich für Überstunden gestaltet sich an der Musikschule entweder schwierig oder ist sogar nicht möglich. Diese Problematik wird von zwei Befragten hervorgehoben:

Was mich trotz meiner Begeisterung für diese Arbeit wirklich fertig macht, sind die enormen Belastungen durch unbezahlte und unregistrierte Überstunden, die ich nicht so nennen darf und die ich nie absetzen darf, weil ich zusätzlich zur Leitung auch noch die stellvertretende Betriebsleitung bin. Laut TVöD könnte ich in den Ferien zuhause bleiben, wenn ich genug Arbeitszeit abgeleistet habe. Als stellvertretende Betriebsleitung muss ich aber in den Ferien die Leitung vertreten (ohne zusätzliche Vereinbarung oder Vergütung).

108 Es zeigen sich sowohl eine signifikante Korrelation als auch signifikante Unterschiede in den Umgebungsbelastungen in Abhängigkeit vom Alter ($\chi^2 = 13,31$, $df = 3$; $p = .004$). Sig. Unterschied ($U = 577$; $z = -3,45$; $p = .001$; $r = .36$) zwischen den Gruppen „37 bis 44 Jahre alt“ ($M = 2,58$; $s = 0,95$; $Md = 2,5$; $IQR = 1,38$; bei $n = 44$) und „53 bis 57 Jahre alt“ ($M = 1,9$; $s = 0,79$; $Md = 2$; $IQR = 1,25$; bei $n = 45$). Zweite sig. Unterschied ($U = 590,5$; $z = -2,94$; $p = .003$; $r = .31$) zwischen den Gruppen „37 bis 44 Jahre alt“ und „45 bis 52 Jahre alt“ ($M = 1,95$; $s = 0,78$; $Md = 2$; $IQR = 1,5$; bei $n = 42$).

109 Quantitative Arbeitsbelastung nach Arbeitszeit ($U = 1623,5$; $z = -3,78$; $p < .001$; $r = .28$). Vollzeit ($M = 3,89$; $s = 0,92$; $Md = 4$; $IQR = 2$; bei $n = 141$) und Teilzeit ($M = 3,14$; $s = 1,11$; $Md = 3$; $IQR = 1,63$; bei $n = 38$).

110 Einzelitem „Arbeitsunterbrechungen: Störungen“ nach Arbeitszeit ($U = 1505,5$; $p < .001$; $z = -4,29$; $r = .32$). Vollzeit ($M = 3,77$; $s = 1,03$; $Md = 4$; $IQR = 1$; bei $n = 141$) und Teilzeit ($M = 2,92$; $s = 1,02$; $Md = 3$; $IQR = 1,25$; bei $n = 38$).

Eine Musikschulleitung kann innerhalb einer Musikschule nicht weiter aufsteigen. [...] Gefehlt haben mir die Fragen: Bekommen Sie Mehrstunden in Freizeit ausgeglichen? Antwort: nicht möglich. Bekommen Sie Mehrstunden bezahlt? Antwort: nein.

Eine Musikschulleiterin erläutert ihre Entscheidung für eine Teilzeitanstellung aufgrund der Notwendigkeit, Familie und Beruf in Einklang zu bringen. Allerdings weisen andere Befragte darauf hin, dass eine Teilzeitbeschäftigung nicht zwingend ein reduziertes Arbeitspensum zur Folge hat („Teilzeit nur auf dem Papier, realistisch weitaus mehr als Vollzeit“).

Ich mache meine vorherige 100 %-Leitungs-Stelle nun in 50 %. Ich habe als Musikschulleitung meinen Traumberuf gefunden, aber ich finde es schade, dass es keine Aufstiegsmöglichkeiten mehr gibt und dass mein Arbeitgeber wenig familienfreundlich ist.

4.3 Selbst entwickelte Fragen: Musikschulleitung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der selbst entwickelten Fragen dargestellt:

- (1) Musikschulleitung: spezifische berufliche Anforderungen (7 Items)
- (2) Motivationsgrad bei den Musikschulleitungs-Tätigkeiten (16 Tätigkeiten bzw. Items)
- (3) Schwierigkeitsgrad der Musikschulleitungs-Tätigkeiten (16 Tätigkeiten bzw. Items)
- (4) Auswirkungen der Pandemie I (9 Items): Grad der Übereinstimmung mit den am häufigsten genannten Belastungen in den Interviews
- (5) Auswirkungen der Pandemie II (9 Items): Bewertung der neuen Umstände (sowohl als Belastung als auch als Ressource in den Interviews genannt).

Wie in der Methodik beschrieben (s. Kap. 3.3.3) zielt der folgende Fragenkomplex nicht darauf ab, ein oder mehrere latente Konstrukte zu erfassen. Vielmehr sind die einzelnen Items in gewissem Maße eindimensional und können daher jeweils eigenständig von Bedeutung sein. Das Ziel ist, ein möglichst umfassendes Bild der Arbeit der Musikschulleitungen zu erhalten.

Die Korrelationsmatrizen der selbst entwickelten Frageblöcke ergeben jeweils niedrige bis sehr niedrige Werte zwischen den Items, was sowohl für die Faktorenanalyse als auch für die Berechnung des α -Werts keine geeignete Grundlage bietet. Zudem sind die Voraussetzungen für eine Faktorenanalyse aufgrund der nicht normal verteilten Stichprobe nicht gegeben. Auf Grundlage der Korrelationsmatrizen wird daher festgelegt, dass die einzelnen Items unterschiedliche Konstrukte messen, unabhängig voneinander sind und keine Skalen oder Sub-

skalen bilden. Darüber hinaus besagt ein hoher α -Wert allein nicht, dass es sich um eine Skala handelt. Ein solcher Wert dürfte sogar akzeptabel erscheinen, ohne dass die Items tatsächlich zu einer eindimensionalen Skala gehören (vgl. Gäde et al., 2020, S. 320). Dies untermauert die Entscheidung, alle selbst entwickelten Frageblöcke als Ansammlung einzelner Items zu betrachten und statistische Analysen ohne Berechnung von Skalenmittelwerten durchzuführen. Explorativ werden die interne Konsistenz der fünf selbst entwickelten Frageblöcke mit Cronbachs α überprüft (s. Tab. 14). Das Item „eigener Unterricht oder Ensembleleitung“ wird aufgrund seiner Trennschärfespanne von .00 bis .11 in den Fragebogenblöcken für den Motivationsgrad und für den Schwierigkeitsgrad der Leitungstätigkeiten von der explorativen Berechnung des α -Koeffizienten ausgeschlossen. Unter der Annahme, dass die anderen Items eine Skala bilden würden, wäre ein Item mit einer Trennschärfe nahe Null nicht geeignet, um zwischen Teilnehmenden mit hoher und niedriger Merkmalsausprägung zu unterscheiden. Ein solches Item misst etwas, das unabhängig ist von dem, was die anderen Testitems messen, wenn sie zum Gesamtestwert addiert werden (vgl. Kelava & Moosbrugger, 2020, S. 155). Nach Umkehrung der negativen Items werden α -Werte zwischen .64 und .86 erzielt, was als positives Ergebnis angesehen wird. Dennoch sprechen die bereits formulierten Argumente dafür, dass die Fragen nicht als Skala dargestellt werden sollten.

Tabelle 14: Trennschärfe-Spanne und Cronbachs Alpha Wert der selbst entwickelten Frageblöcke.

Frageblöcke	Beispielitem	Trennschärfe-Spanne	α
Musikschulleitung: spezifische berufliche Anforderungen (7 Items)	„Im Allgemeinen haben sowohl meine Vorgesetzten und ich als auch die Lehrkräfte eine ähnliche Vorstellung davon, wie die Musikschularbeit sein sollte.“	.18–.50	.64
Motivationsgrad der Musikschulleitungstätigkeiten (16 Items)	„Wie gefallen Ihnen und motivieren Sie die folgenden Tätigkeiten bei Ihrer Arbeit?: Optimierung des Unterrichtsangebotes, pädagogische Konzepte entwickeln und/oder umsetzen.“	.26–.62 Ohne Item „Eigener Unterricht...“	.86
Schwierigkeitsgrad der Musikschulleitungstätigkeiten (16 Items)	„Wie schätzen Sie den Schwierigkeitsgrad (im Durchschnitt) dieser Tätigkeiten ein?: Personalgewinnung und Einstellungsprozess von neuen Lehrkräften.“	.27–.58 Ohne Item „Eigener Unterricht...“	.82
Auswirkungen der Pandemie I (9 Items): Stimmungslagen	„Inwieweit trafen diese Veränderungen oder Stimmungslagen auf Sie zu?: Zusätzliche Anstrengung durch Mehrarbeit und Zeitdruck.“	.27–.45	.68
Auswirkungen der Pandemie II (9 Items): Veränderungen	„Wie schätzen Sie im Durchschnitt Ihre Erfahrung mit folgenden Situationen und Umständen ein?: Die Einhaltung der Coronaschutzverordnung(en) durch das Kollegium.“	.33–.62	.76

4.3.1 Ressourcen und Arbeitsanforderungen

Der erste Block mit spezifischen Fragen zur Arbeit der Musikschulleitung basiert auf der Inhaltsanalyse der in der ersten qualitativen Studie durchgeführten Interviews. Es umfasst insgesamt sieben Items, von denen sich vier auf Ressourcen und drei auf Arbeitsbelastungen beziehen. Die Befragten haben die Möglichkeit, jedes dieser Aussagen auf einer Antwortskala von (1) trifft gar nicht zu bis (5) trifft voll und ganz zu, zu bewerten.

Arbeitsressourcen. Die Durchschnittswerte für die Fragen zu Ressourcen sind tendenziell positiv, zwischen (3) teilweise und (4) eher zutreffend (s. Tab. 15).

Tabelle 15: Fragen zu Arbeitsressourcen der Musikschulleitung. Durchschnittswerte absteigend sortiert.

Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?	<i>M</i>	<i>s</i>	<i>Md</i>	<i>IQR</i>
Es gefällt mir, Ansprechpartnerin bzw. Ansprechpartner für sehr viele unterschiedliche Menschen zu sein.	4,4	0,71	5	1
Das Lehrpersonal dieser Musikschule zeigt ein hohes Maß an Engagement und Motivation bei seiner Arbeit.	3,85	0,8	4	1
Im Allgemeinen haben sowohl meine Vorgesetzten und ich als auch die Lehrkräfte eine ähnliche Vorstellung davon, wie die Musikschularbeit sein sollte.	3,48	0,87	4	1
Meine Vorgesetzten haben ausreichendes Verständnis für die Arbeitsweise von Musikschulen und die notwendigen Unterrichtsvoraussetzungen für Lehrkräfte und Schüler:innen.	3,46	1,01	4	1

Anmerkung: (1) trifft gar nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft teils, teils zu, (4) trifft eher zu, (5) trifft voll und ganz zu.

Am besten bewerten die Befragten die Tatsache, dass sie Ansprechperson für unterschiedliche Menschen sein können ($M = 4,4$; $s = 0,71$). Die Frage nach der Übereinstimmung der Vorstellungen des Lehrpersonals und der Vorgesetzten über die Arbeit der Musikschule ergibt einen Durchschnittswert von 3,48 ($s = 0,87$), d. h. teilweise oder eher zutreffend. Ebenso wird das Verständnis der Vorgesetzten für die Arbeitsweise der Musikschule auf einer mittleren Punktzahlkala eingestuft ($M = 3,46$; $s = 1,01$). Daraufhin äußert ein Teilnehmer eine Präzisierung dieser Fragestellung, nämlich dass Leitende in einer GmbH selbst die Ge-

schaftsführung sind und keine Vorgesetzten haben¹¹¹ („Auch der Landrat ist nicht mein Vorgesetzter, einzig eine Gesellschafterversammlung fasst Beschlüsse, die meine Arbeit bestimmen. Daher waren einige Fragen nicht konkret zu beantworten“).

Zwei Ergänzungen im Fragebogen, die sich auf die Unterstützung durch Vorgesetzte beziehen, stimmen mit den Aussagen in den Interviews überein, die die Abhängigkeit der Musikschulen von der Stadtverwaltung und der kommunalen Politik betreffen:

Die Aufgabe als Musikschulleiterin ist sehr erfüllend, auch wenn (gerade in Zeiten der Pandemie) die Nerven bei einigen Kolleg:innen zwischendurch strapaziert sind und damit ihr Anspruch an mich als Leiterin kaum erfüllbar ist. Leider fehlt es den mir übergeordneten Personen (Bürgermeister bzw. 1. Beigeordneter) sowie einigen Angestellten der Stadtverwaltung an Know-How und Empathie für die doch sehr anders gelagerte Arbeit innerhalb der Musikschule. Das bremst die eigene Arbeit/den eigenen Anspruch immer wieder aus und belastet bisweilen sehr.

Die Arbeit eines Musikschulleiters steht und fällt mit der politischen Situation vor Ort. Ist der Bürgermeister für Musikschule/Kultur, dann ist die Arbeit ein Traumberuf. Ist der Bürgermeister gegen Musikschule/Kultur, dann ist es ein Albtraum... denn man kämpft nur gegen Wände.

Die Führungskräfte bewerten das Engagement und die Motivation der Lehrkräfte durchschnittlich mit 3,85 ($s = 0,8$). Hervorzuheben ist, dass Leitungspersonen an Musikschulen in größeren Standorten mit mindestens 750.000 Einwohner:innen das Engagement und die Motivation der Lehrkräfte signifikant höher bewerten als in kleinen Standorten mit unter 25.000 Einwohner:innen¹¹².

Arbeitsbelastungen. Die Fragen zu spezifischen Arbeitsbelastungssituationen erzielen durchschnittlich tiefe Werte, zwischen teilweise und eher nicht zutreffend (s. Tab. 16). Diese Werte weisen im Vergleich zu den Ergebnissen anderer Frageblöcke eine auffällig geringe Standardabweichung auf.

111 Für zusätzliche Informationen über Rechtsformen an Musikschulen siehe: <https://uebenundmusizieren.de/artikel/von-gbr-zu-gmbh/> [20.12.2023].

112 Engagement und Motivation der Lehrkräfte nach Einwohnerzahl ($\chi^2 = 8,86$; $df = 3$; $p = .031$). Sig. Unterschied ($U = 210$; $z = -2,96$; $p = .003$; $r = .37$) zwischen Standorten mit „mindestens 750.000 Einwohner:innen“ ($M = 4,35$; $s = 0,61$; $Md = 4$; $IQR = 1$; $n = 17$) und „unter 25.000 Einwohner:innen“ ($M = 3,71$; $s = 0,79$; $Md = 4$; $IQR = 1$; $n = 45$).

Tabelle 16: Fragen zu Arbeitsbelastungen der Musikschulleitung.

Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?	<i>M</i>	<i>s</i>	<i>Md</i>	<i>IQR</i>
Manchmal muss ich Gespräche führen, die für mich unangenehm sind (u. a. mit Lehrkräften, Eltern, Politik-Vertreterinnen bzw. -Vertretern).	3,49	0,1	3	1
In meinem Beruf stehe ich unter Druck, weil ich den widersprüchlichen Wünschen der Lehrkräfte und meiner Vorgesetzten nicht gerecht werden kann.	2,87	0,12	3	1
Es fällt mir schwer, für Entscheidungen verantwortlich zu sein, die andere Menschen betreffen.	2,27	0,11	2	1

Anmerkung: (1) trifft gar nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft teils, teils zu, (4) trifft eher zu, (5) trifft voll und ganz zu.

In der Position der oberen Musikschulleitung werden häufiger unangenehme, konfliktbehaftete Gespräche geführt¹¹³. Gleichzeitig empfinden sie einen höheren Druck im Vergleich zu Personen in mittlerer Leitungsebene, da sie den widersprüchlichen Erwartungen der Lehrkräfte und Vorgesetzten gerecht werden müssen¹¹⁴. Personen im Alter von 37 bis 44 Jahren bewerten diesen Druck höher als Personen im Alter von 45 bis 52 Jahren¹¹⁵.

Die Männer in dieser Stichprobe finden es tendenziell schwieriger, „für Entscheidungen verantwortlich zu sein, die andere Menschen betreffen“¹¹⁶.

4.3.2 Zuständigkeiten nach Leitungsposition

Bevor die umfassende Analyse der Präferenzen, Motivation und Schwierigkeiten in den entsprechenden 16 Aufgabengebieten der Musikschulleitung dargestellt wird, erfolgt zunächst eine nähere Betrachtung der Antwortauswahl „Ich bin nicht dafür zuständig“, der der Gewinnung von Informationen über die Aufgabenaufteilung in den verschiedenen Leitungsebe-

113 „Unangenehme Gespräche“ nach Stelle ($U = 1843$; $z = -3,44$; $p = .001$; $r = .25$). Obere Leitung ($M = 3,53$; $s = 0,9$; $Md = 3$; $IQR = 1$; $n = 139$) und mittlere Leitung ($M = 3$; $s = 0,82$; $Md = 3$; $IQR = 1$; $n = 40$).

114 „Widersprüchlichen Wünschen der Lehrkräfte und der Vorgesetzten gerecht zu werden“ nach Stelle ($U = 2210$; $z = -2,08$; $p = .038$; $r = .15$). Obere Leitung ($M = 2,841$; $s = 1,04$; $Md = 3$; $IQR = 1$; $n = 139$) und mittlere Leitung ($M = 2,42$; $s = 0,98$; $Md = 2$; $IQR = 1$; $n = 40$).

115 „Widersprüchlichen Wünschen der Lehrkräfte und der Vorgesetzten gerecht zu werden“ nach Altersquartilen ($\chi^2 = 7,98$; $df = 3$; $p = .046$). Sig. Unterschied ($U = 631,5$; $z = -2,65$; $p = .008$; $r = .28$) zwischen den Gruppen „37 bis 44 Jahre alt“ ($n = 44$; $M = 2,98$; $s = 1,11$; $Md = 3$; $IQR = 2$) und „45 bis 52 Jahre alt“ ($n = 42$; $M = 2,38$; $s = 0,88$; $Md = 2$; $IQR = 1$).

116 Druck für „Verantwortung für Entscheidungen“ nach Geschlecht ($U = 3183,5$; $z = -2,15$; $p = .031$; $r = .16$). Männlich ($M = 2,43$; $s = 1$; $Md = 2$; $IQR = 1$; $n = 105$) und weiblich ($M = 2,11$; $s = 1$; $Md = 2$; $IQR = 2$; $n = 74$).

nen dient. Obwohl beide Frageblöcke exakt dieselben Tätigkeiten an der Musikschule enthalten, haben die Teilnehmer:innen bei der zweiten Darbietung (Schwierigkeitsgrad) diese abweichende Option (nicht dafür zuständig zu sein) etwas häufiger gewählt. Aus diesem Grund sind dies die hier präsentierten Daten (s. Tab. 17). Im Anhang können die Antworten der Personen verglichen werden, die angaben, nicht für diese Aufgaben zuständig zu sein, sowohl im Motivations- als auch im Schwierigkeitsblock (s. Anhang, Tab. A9 und A10).

Tabelle 17: Prozent der Teilnehmer:innen, die die Option „Nicht dafür zuständig“ für Leitungstätigkeiten an der Musikschule ausgewählt hat.

Für die folgende Tätigkeit nicht zuständig:	obere Leitung (n = 122)	Stellv. Leitung (n = 17)	mittlere Leitung (n = 40)
Organisatorische Verwaltungsaufgaben	18,03 %	5,88 %	15,00 %
Finanzmanagement	9,83 %	35,29 %	62,50 %
Einhaltung/Umsetzung von Rechtsgrundlagen	7,37 %	17,64 %	42,50 %
Netzwerk: Elternbeiräte, Fördervereine, Stiftungen	5,73 %	11,76 %	55,00 %
Qualitätsmanagement	5,73 %	23,52 %	52,50 %
Digitalisierung	3,27 %	17,64 %	27,50 %
Personalgewinnung/Einstellungsprozess	3,27 %	11,76 %	22,50 %
Marketing, Werbearbeit, Öffentlichkeitsarbeit	2,45 %	17,64 %	17,50 %
Evaluation und Entwicklung des Kollegiums	1,63 %	17,64 %	27,50 %
Kommunikation, Öffentliches Reden	0,00 %	11,76 %	5,00 %
Große Unterschiede zwischen den Leitungsebenen			
Koordination der Zusammenarbeit Lehrkräfte/Verwaltung	0,00 %	5,88 %	30,00 %
Eigener Unterricht und/oder Ensemble Leitung	12,29 %	0,00 %	2,50 %
Werte von unter 8 % für alle			
Kooperationsarbeit mit anderen Bildungseinrichtungen	0,81 %	0,00 %	5,00 %
Planung und Durchführung Veranstaltungen, Projekten	2,45 %	5,88 %	2,50 %
Optimierung des Unterrichtsangebotes [...]	1,63 %	0,00 %	5,00 %
Personalführung	0,81 %	5,88 %	7,50 %

Für nahezu jede Aufgabe (mit Ausnahme von Kommunikation, öffentlichem Reden und Koordination der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Verwaltungspersonal) gibt es einen geringen Anteil (zwischen 0,81 % und 18,03 %) an oberen Führungskräften, die nicht dafür zuständig sind. Zum Beispiel unterrichten 12,29 % der oberen Leitungen nicht. Ein ähnlicher Anteil an oberen (18,03 %) und mittleren (15 %) Führungskräften übernehmen

keine organisatorischen Verwaltungsaufgaben (wie elektronische Datenverarbeitung, Stundenpläne, Raumverteilung) mit großer Wahrscheinlichkeit an Musikschulen mit (mehr) Verwaltungsmitarbeiter:innen.

In vier beruflichen Aufgabenfeldern wurden Werte unter 8 % auf jeder Führungsebene erzielt, was bedeutet, dass eine große Mehrheit von ihnen sich damit befasst, unabhängig von ihrer Position: Kooperationsarbeit mit anderen Bildungseinrichtungen, Planung und Durchführung von Veranstaltungen und Projekten, Optimierung des Unterrichtsangebots und Personalführung.

Die stellvertretende Leitung ist in dieser Stichprobe mit nur 17 Befragten unterrepräsentiert, daher müssen die Daten mit Vorsicht betrachtet werden und dienen lediglich als Tendenz für die Aufgabenverteilung in dieser Gruppe. Obwohl die stellvertretende Leitung ebenfalls als obere Leitung gilt, übernehmen bzw. unterstützen diese Personen nicht in demselben Maße alle genannten Leitungstätigkeiten.

Das Aufgabenprofil der mittleren Führungsebene weist ebenfalls eine hohe Heterogenität auf, mit deutlich höheren Prozentsätzen für die Option „Ich bin für diese Tätigkeit nicht zuständig“, teilweise über 50 % (bspw. Netzwerkarbeit, Finanz- oder Qualitätsmanagement).

In den offenen Angaben des Fragebogens haben zwei Personen darauf aufmerksam gemacht, dass nicht jede Führungskraft über ausreichende Unterstützungsmöglichkeiten verfügt: „e.V.-Musikschulleiter ohne Stellvertreter und Fachbereichsleiter“; „kommissarische Musikschulleitung bedeutet Arbeitsaufwand von Leitung und Stellvertretung“.

4.3.3 Motivation bei den Arbeitstätigkeiten

Auf die Frage nach der Zufriedenheit mit ihren Aufgaben zeigt sich, dass die Motivation von Musikschulleitenden hauptsächlich in den musikalischen und pädagogischen Zielen sowie der Tätigkeit zur Verwirklichung dieser Ziele liegt (s. Tab. 18). Besonders positiv bewertet werden die Planung und Durchführung von Veranstaltungen und Projekten ($M = 4,44$; $s = 0,66$), die Personalführung ($M = 4,32$; $s = 0,65$), die Optimierung des Unterrichtsangebotes ($M = 4,29$; $s = 0,74$), der eigene Unterricht oder die Ensemble-Leitung ($M = 4,29$; $s = 0,98$), die Kommunikation bzw. öffentliches Reden ($M = 4,25$; $s = 0,84$) und die Kooperationsarbeit ($M = 4,13$; $s = 0,84$). Die niedrigsten Werten erhalten die Einhaltung oder Um-

setzung von Rechtsgrundlagen ($M = 2,82$; $s = 1,06$) und das Qualitätsmanagement ($M = 2,97$; $s = 1,12$).

Auf die Frage nach ergänzenden, bisher nicht genannten Tätigkeiten oder Erfahrungen, die den Teilnehmenden besonders gut gefallen, gibt es zahlreiche Antworten. In den meisten Fällen lassen sich diese Informationen als Präzisierungen oder Beispiele den bereits vorhandenen Kategorien zuordnen. Mehrere Personen haben jedoch darauf hingewiesen, dass die Arbeit oder Vernetzung im Verband (drei Nennungen) und die politische Arbeit (sechs Nennungen) in der Aufgabenliste fehlen. Bei der Aufzählung der Tätigkeit „Netzwerk Musikschule: Gründung und Aufrechterhaltung von Elternbeiräten, Fördervereinen, Stiftungen“ hätten sowohl die Arbeit im Verband als auch die politische Arbeit als weitere Beispiele genannt werden sollen. Alternativ hätte eine separate Kategorie für „kulturpolitische Arbeit“ eingeführt werden können.

Tabelle 18: Präferenzen bei der Musikschulleitung Tätigkeiten.

„Wie gefallen Ihnen und motivieren Sie die folgenden Tätigkeiten bei Ihrer Arbeit?“	<i>M</i>	<i>s</i>	<i>Md</i>	<i>IQR</i>
Planung und Durchführung von Veranstaltungen und Projekten	4,44	0,66	5	1
Personalführung	4,32	0,65	4	1
Optimierung des Unterrichtsangebotes [...]	4,29	0,74	4	1
Eigener Unterricht und/oder Ensemble Leitung	4,29	0,98	5	1
Kommunikation, Öffentliches Reden [...]	4,25	0,84	4	1
Kooperationsarbeit mit anderen Bildungseinrichtungen [...]	4,13	0,84	4	1
Gemeinsame Arbeit von Lehrkräften/Verwaltungspersonal zu koordinieren	4,08	0,81	4	1
Marketing, Werbearbeit, Öffentlichkeitsarbeit	3,99	0,81	4	2
Personalgewinnung und Einstellungsprozess von neuen Lehrkräften	3,77	0,97	4	2
Digitalisierung	3,46	1,13	3	1
Evaluation und Entwicklung des Kollegiums [...]	3,34	0,96	3	1
Finanzmanagement	3,3	1,12	3	1
Organisatorische Verwaltungsaufgaben [...]	3,19	1,05	3	2
Netzwerk: Gründung/Aufrechterhaltung Elternbeiräten, Fördervereinen	3,14	1	3	2
Qualitätsmanagement [...]	2,97	1,12	3	2
Einhaltung und Umsetzung von Rechtsgrundlagen [...]	2,82	1,06	3	2

Anmerkung: Angaben auf einer Skala von (1) sehr wenig, (2) eher wenig, (3) mittel, (4) eher viel, (5) sehr viel.

Als positives Berufsmerkmal wird die Vielseitigkeit der Aufgaben (drei Nennungen) hervorgehoben, z. B.: „Hohes Maß an Abwechslung gefällt mir sehr gut. Gute Mischung aus Verwaltungsarbeit und künstlerischer-pädagogisch-didaktischer Arbeit“. Die vollständige Liste der offenen Angaben findet sich im Anhang, Tabelle A11.

Musikschulleitungstätigkeiten nach soziodemografischen Variablen. Zwei Tätigkeiten werden signifikant positiver von Frauen bewertet als von ihren männlichen Kollegen: die „Optimierung des Unterrichtsangebotes, pädagogische Konzepte entwickeln und/oder umsetzen“¹¹⁷ und „Netzwerk Musikschule: Gründung und Aufrechterhaltung von Elternbeiräten, Fördervereinen, Stiftungen“¹¹⁸.

In sechs der Aussagen werden signifikante Unterschiede in Abhängigkeit von der Leitungsposition festgestellt (s. Abb. 18). Die Gruppe der mittleren Leitung ist bei dieser Analyse kleiner ausgefallen, da die aufgelisteten Aufgaben häufiger nur von den oberen Leitungen übernommen werden. Dabei zeigt sich, dass die oberen Leitungen für die Personalführung¹¹⁹, für die Kommunikation und Öffentliches Reden¹²⁰, für die Koordination der gemeinsamen Arbeit von Lehrkräften und Verwaltungspersonal¹²¹, für die Marketing und Öffentlichkeitsarbeit¹²² sowie für das Finanzmanagement¹²³ signifikant positivere Werte vergeben als die mittleren Leitungen. Hingegen bewertet die Gruppe der mittleren Leitungen die eigene Unterrichts- oder Ensembleleitung¹²⁴ positiver als die oberen Leitungspositionen.

117 „Optimierung des Unterrichtsangebotes“ nach Geschlecht ($U = 2993$; $z = -2,47$; $p = .013$; $r = .18$). Weiblich ($M = 4,47$; $s = 0,69$; $Md = 5$; $IQR = 1$; bei $n = 72$). Männlich ($M = 4,15$; $s = 0,77$; $Md = 4$; $IQR = 1$; bei $n = 104$).

118 „Netzwerk Musikschule“ nach Geschlecht ($U = 1998,5$; $z = -2,44$; $p = .015$; $r = .20$). Weiblich ($M = 3,45$; $s = 0,98$; $Md = 3$; $IQR = 1$; bei $n = 57$). Männlich ($M = 3,03$; $s = 1,07$; $Md = 3$; $IQR = 2$; bei $n = 91$).

119 „Personalführung: Leitung eines Kollegiums, das künstlerisch-pädagogisch arbeitet“ ($U = 1959,5$; $z = -2,38$; $p = .017$; $r = .17$); Obere Leitung ($M = 4,41$; $s = 0,65$; $Md = 4$; $IQR = 1$; bei $n = 138$). Mittlere Leitung ($M = 3,71$; $s = 1,07$; $Md = 4$; $IQR = 0,25$; bei $n = 37$).

120 „Kommunikation, Öffentliches Reden, überzeugende Darstellung von Ideen und Zielen“ nach Stelle ($U = 1940,5$; $z = -2,68$; $p = .007$; $r = .20$); Obere Leitung ($M = 4,29$; $s = 0,8$; $Md = 4$; $IQR = 1$; bei $n = 135$). Mittlere Leitung ($M = 3,57$; $s = 1,09$; $Md = 3,5$; $IQR = 1,25$; bei $n = 39$).

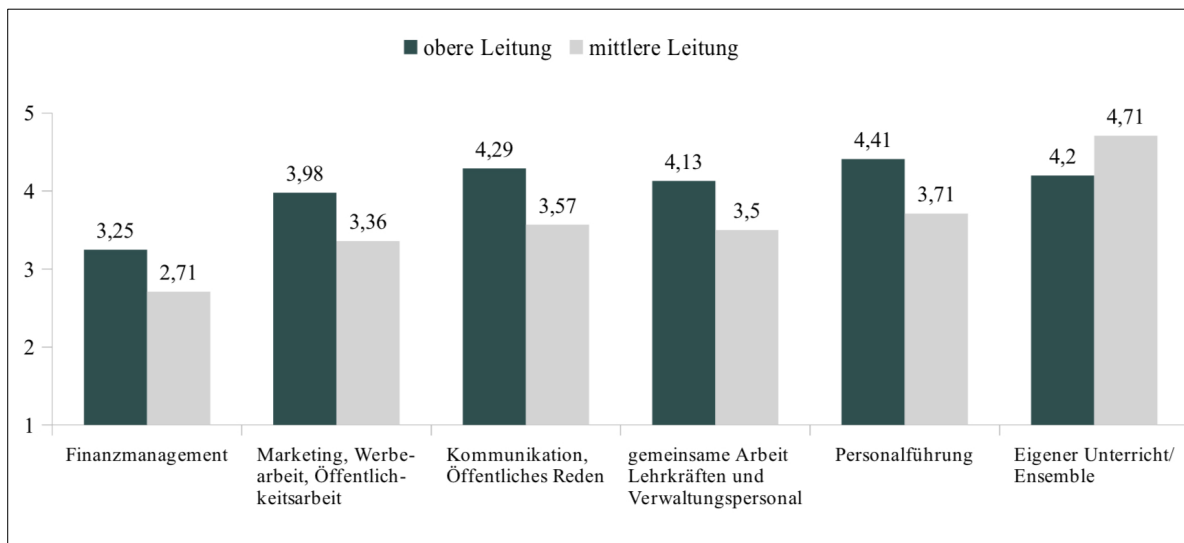
121 „Die gemeinsame Arbeit von Lehrkräften und Verwaltungspersonal zu koordinieren, einzufordern und zu unterstützen“ nach Stelle ($U = 1219,5$; $z = -3,2$; $p = .001$; $r = .24$); Obere Leitung ($M = 4,13$; $s = 0,79$; $Md = 4$; $IQR = 1$; bei $n = 136$). Mittlere Leitung ($M = 3,5$; $s = 1,22$; $Md = 4$; $IQR = 2$; bei $n = 28$).

122 „Marketing, Werbearbeit, Öffentlichkeitsarbeit“ nach Stelle ($U = 1473,5$; $z = -3,18$; $p = .001$; $r = .24$); Obere Leitung ($M = 3,98$; $s = 0,79$; $Md = 4$; $IQR = 2$; bei $n = 130$). Mittlere Leitung ($M = 3,36$; $s = 1,08$; $Md = 3$; $IQR = 1$; bei $n = 34$).

123 „Finanzmanagement“ nach Stelle ($U = 725,5$; $z = -2,04$; $p = .041$; $r = .17$). Obere Leitung ($M = 3,25$; $s = 1,12$; $Md = 2$; $IQR = 2$; bei $n = 121$). Mittlere Leitung ($M = 2,71$; $s = 1,14$; $Md = 3$; $IQR = 1,25$; bei $n = 17$).

124 „Eigener Unterricht und/oder Ensemble Leitung“ nach Stelle ($U = 1616,5$; $z = -3,82$; $p < .001$; $r = .29$). Obere Leitung ($M = 4,2$; $s = 1,09$; $Md = 5$; $IQR = 1$; bei $n = 127$). Mittlere Leitung ($M = 4,71$; $s = 0,73$; $Md = 5$; $IQR = 0$; bei $n = 39$).

Abbildung 18: Signifikante Unterschiede in der Bewertung der Tätigkeiten an der Musikschule nach Leitungsposition.



Anmerkung: Angaben auf einer Skala von (1) sehr wenig, (2) eher wenig, (3) mittel, (4) eher viel, (5) sehr viel.

Bei einer Vollzeitbeschäftigung werden die Fähigkeiten in den Bereichen Personalführung¹²⁵, Kommunikation und Öffentliches Reden¹²⁶, Personalgewinnung¹²⁷, Evaluation und Entwicklung des Kollegiums¹²⁸, Finanzmanagement¹²⁹ und Qualitätsmanagement¹³⁰ positiver bewertet als bei einer Teilzeitbeschäftigung (s. Abb. 19).

125 „Personalführung...“ nach Arbeitszeit ($U = 1906,5$; $z = -2,42$; $p = .016$; $r = .18$). Vollzeit ($M = 4,38$; $s = 0,73$; $Md = 4,5$; $IQR = 1$ bei $n = 139$). Teilzeit ($M = 4,06$; $s = 1,14$; $Md = 4$; $IQR = 1$ bei $n = 36$).

126 „Kommunikation, Öffentliches Reden...“ nach Arbeitszeit ($U = 1905$; $z = -2,48$; $p = .013$; $r = .18$); Vollzeit ($M = 4,26$; $s = 0,84$; $Md = 4$; $IQR = 1$ bei $n = 137$) Teilzeit ($M = 3,88$; $s = 1,11$; $Md = 4$; $IQR = 1,5$ bei $n = 37$).

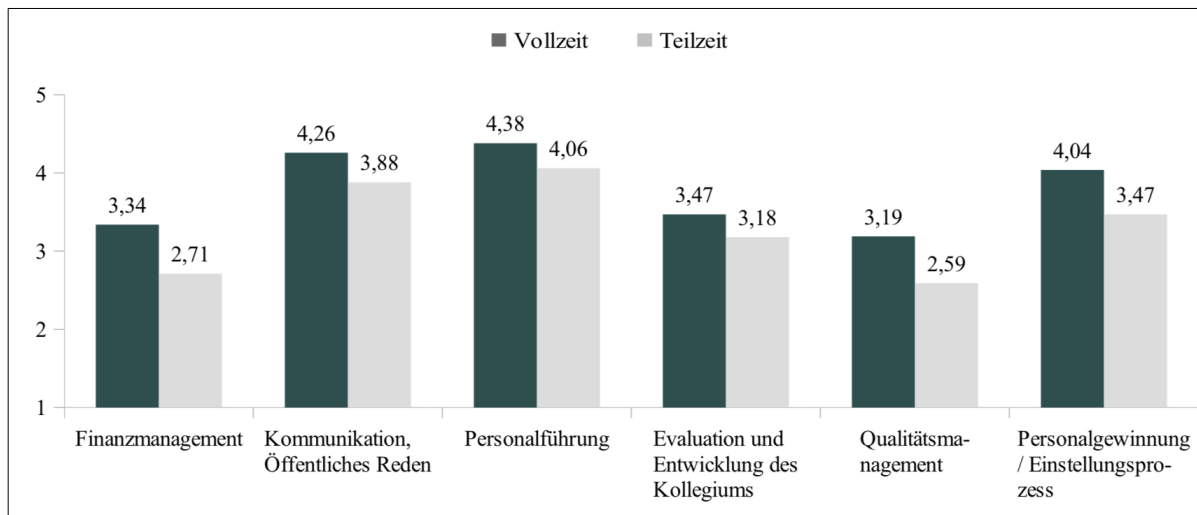
127 „Personalgewinnung und Einstellungsprozess von neuen Lehrkräften“ nach Arbeitszeit ($U = 1620$; $z = -2,32$; $p = .021$; $r = .17$). Vollzeit ($M = 4,04$; $s = 0,97$; $Md = 4$; $IQR = 2$ bei $n = 135$). Teilzeit ($M = 3,47$; $s = 1,01$; $Md = 4$; $IQR = 1$ bei $n = 32$).

128 „Evaluation und Entwicklung des Kollegiums...“ nach Arbeitszeit ($U = 1539$; $z = -1,39$; $p = .047$; $r = .15$). Vollzeit ($M = 3,47$; $s = 0,98$; $Md = 4$; $IQR = 1$ bei $n = 137$). Teilzeit ($M = 3,18$; $s = 1,01$; $Md = 3$; $IQR = 1,5$ bei $n = 29$).

129 „Finanzmanagement... und Drittmittel beantragen“ nach Arbeitszeit ($U = 847,5$; $z = -2,35$; $p = .019$; $r = .20$); Vollzeit ($M = 3,34$; $s = 1,05$; $Md = 3$; $IQR = 1$ bei $n = 117$) Teilzeit ($M = 2,71$; $s = 1,26$; $Md = 3$; $IQR = 1,5$ bei $n = 21$).

130 „Qualitätsmanagement...“ ($U = 1062$; $z = -2,07$; $p = .038$; $r = .17$). Vollzeit ($M = 3,19$; $s = 1,11$; $Md = 3$; $IQR = 2$ bei $n = 125$). Teilzeit ($M = 2,59$; $s = 1,06$; $Md = 3$; $IQR = 1$ bei $n = 23$).

Abbildung 19: Signifikante Unterschiede in der Bewertung der Tätigkeiten an der Musikschulleitung nach Arbeitszeit (Vollzeit, Teilzeit).



Anmerkung: Angaben auf einer Skala von (1) sehr wenig, (2) eher wenig, (3) mittel, (4) eher viel, (5) sehr viel.

Die Berufserfahrung (in Jahren) führt zu unterschiedlichen Einschätzungen hinsichtlich der Evaluation und Entwicklung des Kollegiums. Während die Tätigkeit in den ersten fünf Jahren als Leitungskraft positiver bewertet wird, zeigt sich die Gruppe mit 6 bis 10 Jahren Erfahrung weniger zufrieden¹³¹.

Die Motivation zur Digitalisierung ist mit zunehmendem Alter geringer¹³². Hingegen wird die Koordination, Einfordern und Unterstützung der gemeinsamen Arbeit von Lehrkräften und Verwaltungspersonal von der Gruppe der 58- bis 66-Jährigen besser bewertet als von der Gruppe der 53- bis 57-Jährigen¹³³.

131 „Evaluation und Entwicklung des Kollegiums“ nach Berufserfahrung ($\chi^2 = 10,9$; $df = 3$; $p = .012$). Sig. Unterschied ($U = 537,5$; $z = -3,35$; $p = .001$; $r = .36$) zwischen den Gruppen „1 bis 5 Jahre Erfahrung“ ($M = 3,75$; $s = 0,93$; $Md = 4$; $IQR = 1$; bei $n = 40$) und „6 bis 10 Jahre Erfahrung“ ($M = 3,04$; $s = 0,95$; $Md = 3$; $IQR = 2$; bei $n = 45$).

132 „Digitalisierung“ nach Alter, in Quartilen geordnet ($\chi^2 = 13,98$; $df = 3$; $p = .003$). Sig. Unterschied ($U = 419,5$; $z = -3,53$; $p < .001$; $r = .39$) zwischen den Gruppen „45 bis 52 Jahre alt“ ($M = 4,11$; $s = 0,97$; $Md = 4$; $IQR = 1,5$; bei $n = 39$) und „53 bis 57 Jahre alt“ ($M = 3,22$; $s = 1,06$; $Md = 3$; $IQR = 2$; bei $n = 39$). Zweite sig. Unterschied ($U = 580$; $z = -2,63$; $p = .008$; $r = .28$) zwischen den Gruppen „45 bis 52 Jahre alt“ und „58 bis 66 Jahre alt“ ($M = 3,37$; $s = 1,07$; $Md = 3$; $IQR = 1$; bei $n = 44$).

133 „Gemeinsame Arbeit von Lehrkräften und Verwaltungspersonal zu koordinieren...“ nach Alter, in Quartilen geordnet ($\chi^2 = 13,98$; $df = 3$; $p = .003$). Sig. Unterschied ($U = 547$; $z = -3,21$; $p = .001$; $r = .35$) zwischen den Gruppen „58 bis 66 Jahre alt“ ($M = 4,34$; $s = 0,91$; $Md = 5$; $IQR = 1$; bei $n = 43$) und „53 bis 57 Jahre alt“ ($M = 3,92$; $s = 0,86$; $Md = 4$; $IQR = 0$; bei $n = 41$).

Die Befragten bewerten die Kooperationsarbeit umso positiver, je höher der Prozentsatz der Kooperationen an der Musikschule ist¹³⁴. Ähnlich dazu gefällt ihnen das Unterrichten umso besser, je mehr Stunden sie selbst unterrichten¹³⁵.

Abschließend zeigt sich, dass bei einem geringeren Anteil an Einwohner:innen am Standort der Musikschule die „Optimierung des Unterrichtsangebotes“ positiver bewertet wird¹³⁶.

Zusammenhänge zwischen der Bewertung von Leitungstätigkeiten und den Arbeitsmerkmalen. Die positiven Aspekte der Arbeit (Arbeitsinhalte, Ressourcen und Organisationsklima) weisen zahlreiche positive Korrelationen mit der Motivation und den Präferenzen bei den Tätigkeiten auf. Diese Korrelationen erweisen niedrige bis mittlere Stärke, dennoch sind sie hoch bis sehr hoch signifikant (s. Anhang, Tab. A12). Die höchsten Zusammenhänge (über .30) bestehen zwischen der Vielseitigkeit und den folgenden Tätigkeiten: Marketing bzw. Öffentlichkeitsarbeit ($r_s = .37$; $p = .0001$), Digitalisierung ($r_s = .35$; $p = .0001$) sowie der Koordination der Arbeit zwischen Lehrkräfte und Verwaltungspersonal ($r_s = .34$; $p = .0001$). Je höher die Ganzheitlichkeit bei der Arbeit, desto besser gefällt die Marketingaufgabe ($r_s = .35$; $p = .0001$). Und wenn die Information und Mitsprache hoch eingeschätzt werden, wird ebenso die Koordination der Arbeit zwischen Lehrkräfte und Verwaltungspersonal besser bewertet ($r_s = .36$; $p = .0001$).

Die Beziehung zwischen der Bewertung von Stressoren und von Führungstätigkeiten ist nicht so eindeutig. Dennoch lassen sich einige signifikante Korrelationen feststellen (s. Anhang, Tab. A13). Je höher die Bewertung auf der Skala für qualitative Arbeitsbelastungen ist, desto weniger gefallen die Koordination der gemeinsamen Arbeit von Lehrkräften und Verwaltungspersonal ($r_s = -.21$; $p = .0064$), die Kommunikation und öffentliches Reden

134 „Kooperationsarbeit“ nach Prozentsatz der Kooperationen ($\text{Chi}^2 = 11,05$; $df = 3$; $p = .011$). Sig. Unterschied ($U = 420,5$; $z = -2,99$; $p = .003$; $r = .34$) zwischen den Gruppen „50 % bis 80 % des Unterrichts in Kooperationen“ ($M = 4,4$; $s = 0,74$; $Md = 5$; $IQR = 1$ bei $n = 40$) und „0 % bis 15 % des Unterrichts in Kooperationen“ ($M = 3,74$; $s = 1,02$; $Md = 4$; $IQR = 2$ bei $n = 34$).

135 „Eigener Unterricht“ nach Unterrichtsanteil ($\text{Chi}^2 = 18,15$; $df = 3$; $p < .001$). Sig. Unterschied ($U = 560,5$; $z = -4,09$; $p < .001$; $r = .43$) zwischen den Gruppen „0 % bis 10 % des Deputats für Unterricht“ ($M = 3,76$; $s = 1,48$; $Md = 4$; $IQR = 2$; bei $n = 37$) und „46 % bis 100 % des Deputats für Unterricht“ ($M = 4,79$; $s = 0,45$; $Md = 5$; $IQR = 0$; bei $n = 53$).

136 „Optimierung und Umsetzung des Unterrichtsangebotes“ nach Einwohner:innen Anzahl ($\text{Chi}^2 = 11,62$; $df = 3$; $p = .009$). Sig. Unterschied ($U = 655,5$; $z = -2,84$; $p = .004$; $r = .30$) zwischen den Gruppen „unter 25.000 Einwohner:innen“ ($M = 4,45$; $s = 0,7$; $Md = 5$; $IQR = 1$ bei $n = 44$) und „100.000 bis unter 750.000 Einwohner:innen“ ($M = 4,02$; $s = 0,76$; $Md = 4$; $IQR = 1$ bei $n = 44$).

($r_s = -.20$; $p = .0096$), die Optimierung des Unterrichtsangebotes ($r_s = -.19$; $p = .0113$) sowie die Netzwerkarbeit ($r_s = -.19$; $p = .0229$).

Zudem werden negative Korrelationen zwischen den Umgebungsbelastungen (wie Lärm oder fehlender Raumausstattung) und dem Marketing sowie der Öffentlichkeitsarbeit gemessen ($r_s = -.22$; $p = .0124$), ebenso wie zwischen den Umgebungsbelastungen und der Koordination der gemeinsamen Arbeit von Lehrkräften und Verwaltungspersonal ($r_s = -.20$; $p = .0124$).

4.3.4 Schwierigkeitsgrad der Musikschulleitungstätigkeiten

Um herauszufinden, welche der Arbeitsaufgaben eine besondere Herausforderung darstellen, wurde nach ihrem geschätzten Schwierigkeitsgrad gefragt. Von insgesamt sechzehn Tätigkeiten werden sechs im Durchschnitt als mittel schwierig oder eher schwierig (3–4 Punkte) eingestuft: die Einhaltung und Umsetzung von Rechtsgrundlagen, das Finanzmanagement, die Digitalisierung, die Kooperationsarbeit mit anderen Bildungseinrichtungen sowie die Personalgewinnung und Einstellungsprozess von neuen Lehrkräften. Der eigene Unterricht wird als einfach angesehen ($M = 1,66$; $s = 0,88$). Alle anderen Tätigkeiten (s. Tab. 19) erhalten einen Durchschnittswert zwischen eher einfach (2 Punkte) und mittel (3 Punkte).

Bezüglich der Digitalisierung ($M = 3,11$; $s = 0,97$) wird hervorgehoben, dass die Abhängigkeit von Drittparteien eine entscheidende Rolle in dem Schwierigkeitsgrad spielt: „Digitalisierung: sehr schwierig, da sämtliche Hardware in Verantwortung des Trägers liegt“, „Digitalisierung im ländlichen Raum ist äußerst schwierig; Rahmenbedingungen nicht vorhanden“.

Zwei Personen äußern sich zu den Schwierigkeiten, die mit der Integration der Musikschule in kommunalen Strukturen und Prozesse verbunden sind: „Grundsätzlich zu viel absurde Bürokratie, Neigung zur unflexiblen Planwirtschaft, veraltete und unzeitgemäße Strukturen an MS generell“ (mittlere Leitung), „Viele Aufgaben gestalten sich eher schwierig durch die vorgegebenen und unveränderlichen Strukturen der kommunalen Verwaltung.“ (obere Leitung). Aus diesen Anmerkungen geht hervor, dass die Schwierigkeit nicht zwangsläufig oder ausschließlich auf die Inhalte der gestellten Aufgaben zurückzuführen ist. Vielmehr können externe Faktoren wie die Verfügbarkeit von Ressourcen, die Einbindung externer Ansprech-

personen oder Entscheidungsträger und organisatorische Aspekte zur Schwierigkeit beitragen.

Tabelle 19: Schwierigkeitsgrad der Aufgaben der Musikschulleitung (absteigend sortiert).

„Wie schätzen Sie den Schwierigkeitsgrad (im Durchschnitt) dieser Tätigkeiten ein?“	<i>M</i>	<i>s</i>	<i>Md</i>	<i>IQR</i>
Einhaltung und Umsetzung von Rechtsgrundlagen [...]	3,58	0,94	4	1
Finanzmanagement	3,11	1,11	3	2
Digitalisierung	3,11	0,97	3	2
Kooperationsarbeit mit anderen Bildungseinrichtungen [...]	3,10	0,98	3	2
Personalgewinnung und Einstellungsprozess von neuen Lehrkräften	3,09	1,13	3	2
Qualitätsmanagement [...]	3,01	0,91	3	2
Netzwerk: Gründung/Aufrechterhaltung von Elternbeiräten, Fördervereinen	2,95	1,01	3	2
Evaluation und Entwicklung des Kollegiums [...]	2,94	0,85	3	2
Optimierung des Unterrichtsangebotes [...]	2,71	0,75	3	1
Personalführung [...]	2,71	0,91	3	1
Gemeinsame Arbeit von Lehrkräften/Verwaltungspersonal zu koordinieren	2,59	0,95	3	1
Organisatorische Verwaltungsaufgaben [...]	2,56	0,81	2	1
Marketing, Werbearbeit, Öffentlichkeitsarbeit	2,35	0,86	2	1
Kommunikation, Öffentliches Reden, [...]	2,19	0,91	2	1
Planung und Durchführung von Veranstaltungen und Projekten	2,06	0,81	2	0
Eigener Unterricht und/oder Ensemble Leitung	1,66	0,88	1	1

Anmerkung: Angaben auf einer Skala von (1) sehr einfach, (2) eher einfach, (3) mittel, (4) eher schwierig, (5) sehr schwierig.

In Bezug auf die Herausforderungen des Unterrichts liegen zwei Kommentare vor: „Schwierigkeit von eigenem Unterricht nicht im Sinne von ‚der Unterricht ist schwierig‘, sondern es bleibt keine Zeit zum Unterrichten“ (obere Leitung), „Da ich überwiegend im Elementarbereich tätig bin ist die Gruppenbelastung hoch, auch wenn das Unterrichten leicht fällt“ (mittlere Leitung).

Zuletzt bieten zwei mittlere Führungskräfte zwei neue Beispiele für die facettenreiche Rolle einer Musikschule: „Konzeption interner und externer Fortbildung eher schwierig“; „Musical

Fachbereich: Koordination von Bühnenbild, Kostüm, Technik und Darstellern/Musikern ist eine echte Herausforderung!“.

Bewertung des Schwierigkeitsgrads nach soziodemografischen Variablen. Weibliche Führungspersonen schätzen den Schwierigkeitsgrad des Finanzmanagements leicht signifikant höher als männliche Kollegen ein¹³⁷. Ein großer Unterschied besteht hinsichtlich der Berufserfahrung, wobei Leitungen mit geringerer Berufserfahrung (6 bis 10 Jahre) den Schwierigkeitsgrad des Finanzmanagements signifikant höher einschätzen als die Gruppe mit mindestens 20 Jahren Berufserfahrung¹³⁸.

Die Gruppe der mittleren Leitung erfährt durchschnittlich eine höhere Schwierigkeit bei der Planung und Durchführung von Veranstaltungen und Projekten¹³⁹ sowie bei ihrem eigenen Unterricht oder Ensemble Leitung¹⁴⁰ im Vergleich zur oberen Leitung.

Schließlich bestehen signifikante Unterschiede bezüglich der Anzahl der Einwohner:innen am Standort der Musikschule und der wahrgenommenen Schwierigkeit von vier Tätigkeiten der Musikschulleitung. Die Personalführung wird von den Leitenden umso schwieriger eingeschätzt, je mehr Einwohner:innen der Musikschulstandort hat¹⁴¹. Eine Ausnahme stellt die Gruppe der Führungskräfte in den größten Städten (mit mindestens 750.000 Einwohner:innen) dar, die den Schwierigkeitsgrad der Personalführung am geringsten einschätzen. Diese Gruppe besteht aus 17 Personen (5 obere und 12 mittlere Leitungen). Möglicherweise könnte der Unterschied hauptsächlich auf die Gruppe von Personen in mittleren Führungs-

137 Schwierigkeit von „Finanzmanagement“ nach Geschlecht ($U = 1724,5$; $z = -2,11$; $p = .035$; $r = .18$). Frauen ($M = 3,49$; $s = 1,03$; $Md = 4$; $IQR = 1$; bei $n = 53$). Männer ($M = 3,11$; $s = 1,07$; $Md = 3$; $IQR = 2$; bei $n = 82$).

138 Schwierigkeit von „Finanzmanagement“ nach Berufserfahrung ($\chi^2 = 9,08$; $df = 3$; $p = .028$). Sig. Unterschied ($U = 421,5$; $z = -3,01$; $p = .003$; $r = .34$) zwischen den Gruppen „6–10 Jahre Berufserfahrung“ ($M = 3,54$; $s = 0,74$; $Md = 4$; $IQR = 1$; bei $n = 35$) und „20 Jahre und mehr Berufserfahrung“ ($M = 2,82$; $s = 1,05$; $Md = 3$; $IQR = 2$; bei $n = 39$).

139 Schwierigkeit von „Planung und Durchführung von Veranstaltungen und Projekten“ nach Stelle ($U = 1805,5$; $z = -3,17$; $p = .002$; $r = .24$). Obere Leitung ($M = 2,02$; $s = 0,81$; $Md = 2$; $IQR = 1$; bei $n = 134$). Mittlere Leitung ($M = 2,56$; $s = 0,94$; $Md = 2$; $IQR = 1$; bei $n = 39$).

140 Schwierigkeit von „Eigener Unterricht/Ensemble Leitung“ nach Leitungsposition ($U = 1931,5$; $z = -2,02$; $p = .044$; $r = .15$). Obere Leitung ($M = 1,6$; $s = 0,8$; $Md = 1$; $IQR = 1$; bei $n = 123$). Mittlere Leitung ($M = 1,95$; $s = 1$; $Md = 2$; $IQR = 1$; bei $n = 39$).

141 Schwierigkeit von „Personalführung“ nach Einwohner:innen ($\chi^2 = 13,6$; $df = 3$; $p = .004$). Sig. Unterschied ($U = 601,5$; $z = -2,94$; $p = .003$; $r = .31$) zwischen den Gruppen „unter 25.000 Einwohner:innen“ ($M = 2,54$; $s = 0,89$; $Md = 2$; $IQR = 1$; bei $n = 42$) und „100.000 bis unter 750.000 Einwohner:innen“ ($M = 3,29$; $s = 0,97$; $Md = 3$; $IQR = 1$; bei $n = 44$). Zweiter sig. Unterschied ($U = 187$; $z = -2,88$; $p = .004$; $r = .37$) zwischen den Gruppen „100.000 bis unter 750.000 Einwohner:innen“ und „mindestens 750.000 Einwohner:innen“ ($M = 2,31$; $s = 0,95$; $Md = 2$; $IQR = 1$; bei $n = 16$). Dritter sig. Unterschied ($U = 1132$; $z = -2,51$; $p = .012$; $r = .23$) zwischen den Gruppen „25.000 bis unter 100.000 Einwohner:innen“ ($M = 2,75$; $s = 0,89$; $Md = 3$; $IQR = 1$) und „100.000 bis unter 750.000 Einwohner:innen“.

ebenen ohne direkte Personalverantwortung zurückzuführen sein. Eine alternative Interpretation besteht darin, dass die Leitungstätigkeiten in den größten Städten auf eine größere Anzahl von Personen verteilt sind, was zu einem geringeren Zeitaufwand oder Aufwand für die Personalführung führen könnte.

Des Weiteren ist die Einhaltung und Umsetzung von Rechtsgrundlagen, Arbeitsrecht und Sozialrecht durch die Musikschulleitungen im Durchschnitt schwieriger, je mehr Einwohner:innen der Standort der Musikschule hat¹⁴². Ebenso gestaltet sich die Koordination, Durchsetzung und Unterstützung der gemeinsamen Arbeit von Lehrkräften und Verwaltungspersonal an Standorten mit mehr Einwohner:innen schwieriger¹⁴³. Zuletzt zeigt sich, dass der eigene Unterricht oder die Leitung von Ensembles an solchen Standorten schwieriger ist¹⁴⁴.

Zusammenhänge zwischen den Schwierigkeitswerten und den Arbeitsmerkmalen. Eine Vielzahl von signifikanten Korrelationen (mit Stärken zwischen .16 und .32) weisen darauf hin, dass eine höhere Bewertung der Arbeitsressourcen mit einer geringeren Einschätzung des Schwierigkeitsgrades der Aufgaben einhergeht (s. Anhang, Tab. A14).

Die wahrgenommene Schwierigkeit bei der Koordination der gemeinsamen Arbeit zwischen Lehrkräften und Verwaltungspersonal weist häufig auf negative Korrelationen mit positiven Arbeitsinhalten, Ressourcen und Organisationsklima hin. Die stärksten Zusammenhänge mit dieser koordinativen Aufgabe zeigen sich in der Messung von Ganzheitlichkeit ($r_s = -.32$; $p = .0001$), dem privaten Austausch mit Kolleg:innen ($r_s = -.26$; $p = .0008$), der Information und Mitspracheskala ($r_s = -.26$; $p = .0008$) sowie der sozialen Rückendeckung ($r_s = -.24$; $p = .0017$). Weitere schwache negative Korrelationen zwischen der Koordination von Lehrkräften und Verwaltungspersonal mit der Rückmeldung von Vorgesetzten und Kolleg:innen,

142 Schwierigkeit von „Einhaltung und Umsetzung von Rechtsgrundlagen“ nach Einwohner:innen ($\text{Chi}^2 = 9,74$; $df = 3$; $p = .021$). Sig. Unterschied ($U = 799$; $z = -2,78$; $p = .005$; $r = .28$) zwischen den Gruppen „25.000 bis unter 100.000 Einwohner:innen“ ($M = 2,51$; $s = 0,85$; $Md = 3$; $IQR = 1$; bei $n = 58$) und „100.000 bis unter 750.000 Einwohner:innen“ ($M = 3,15$; $s = 1,1$; $Md = 3$; $IQR = 2$, bei $n = 40$).

143 Schwierigkeit von der „gemeinsame Arbeit von Lehrkräften und Verwaltungspersonal zu koordinieren“ nach Einwohner:innen ($\text{Chi}^2 = 13,05$; $df = 3$; $p = .005$). Sig. Unterschied ($U = 543,5$; $z = -3,3$; $p = .001$; $r = .35$) zwischen den Gruppen „unter 25.000 Einwohner:innen“ ($M = 2,51$; $s = 0,85$; $Md = 3$; $IQR = 1$, bei $n = 42$) und „100.000 bis unter 750.000 Einwohner:innen“ ($M = 3,15$; $s = 1,1$; $Md = 3$; $IQR = 2$, bei $n = 43$).

144 Schwierigkeitsgrad von „Eigener Unterricht/Ensemble Leitung“ nach Einwohner:innen ($\text{Chi}^2 = 9,72$; $df = 3$; $p = .021$). Sig. Unterschied ($U = 538,5$; $z = -3,07$; $p = .002$; $r = .33$) zwischen den Gruppen „unter 25.000 Einwohner:innen“ ($M = 2,51$; $s = 0,85$; $Md = 3$; $IQR = 1$; bei $n = 43$) und „100.000 bis unter 750.000 Einwohner:innen“ ($M = 3,15$; $s = 1,1$; $Md = 3$; $IQR = 2$; bei $n = 39$).

der Skala für Vielseitigkeit sowie mit der Skala für Handlungsspielraum unterstützen die These, dass gute soziale Beziehungen am Arbeitsplatz, die Verfügbarkeit von Informationen, die Möglichkeit zur Partizipation sowie die Einbindung in den gesamten Arbeitsprozess die Zusammenarbeit erleichtern.

Gleichzeitig lässt sich beobachten, dass höhere Werte der Arbeitsbelastungen mit höheren Einschätzungen des wahrgenommenen Schwierigkeitsgrades der Aufgaben einhergehen (s. Anhang, Tab. A15).

Die qualitativen Arbeitsbelastungen, die durch komplexe Arbeitsaufgaben und eine hohe Anforderung an die Konzentrationsfähigkeit charakterisiert sind, zeigen hohe Korrelationen mit einer erhöhten Schwierigkeitsbewertung bei verschiedenen Aufgabenstellungen, wie z. B. dem Finanzmanagement ($r_s = .34$; $p = .0001$), der Einhaltung und Umsetzung von Rechtsgrundlagen ($r_s = .30$; $p = .0002$) sowie der organisatorischen Verwaltung ($r_s = .28$; $p = .0004$). Niedrigere Korrelationsstärken (mit einer Stärke zwischen $.16$ und $.27$) werden bei der Schwierigkeitswahrnehmung von Tätigkeiten wie Marketing, Qualitätsmanagement, Kommunikation, Digitalisierung und Personalführung in Bezug auf die qualitativen Arbeitsbelastungen beobachtet.

Die Umgebungsbelastungen, wie eine unzureichende Raumausstattung, zeigen eine leichte Korrelation mit dem wahrgenommenen Schwierigkeitsgrad der Planung von Veranstaltungen und Projekten ($r_s = .22$; $p = .0037$), von Marketing- oder Werbetätigkeiten ($r_s = .20$; $p = .0124$) sowie von organisatorischen Verwaltungsaufgaben ($r_s = .19$; $p = .0191$).

4.3.5 Zusammenfassende Bewertung der Musikschulleitungsaufgaben

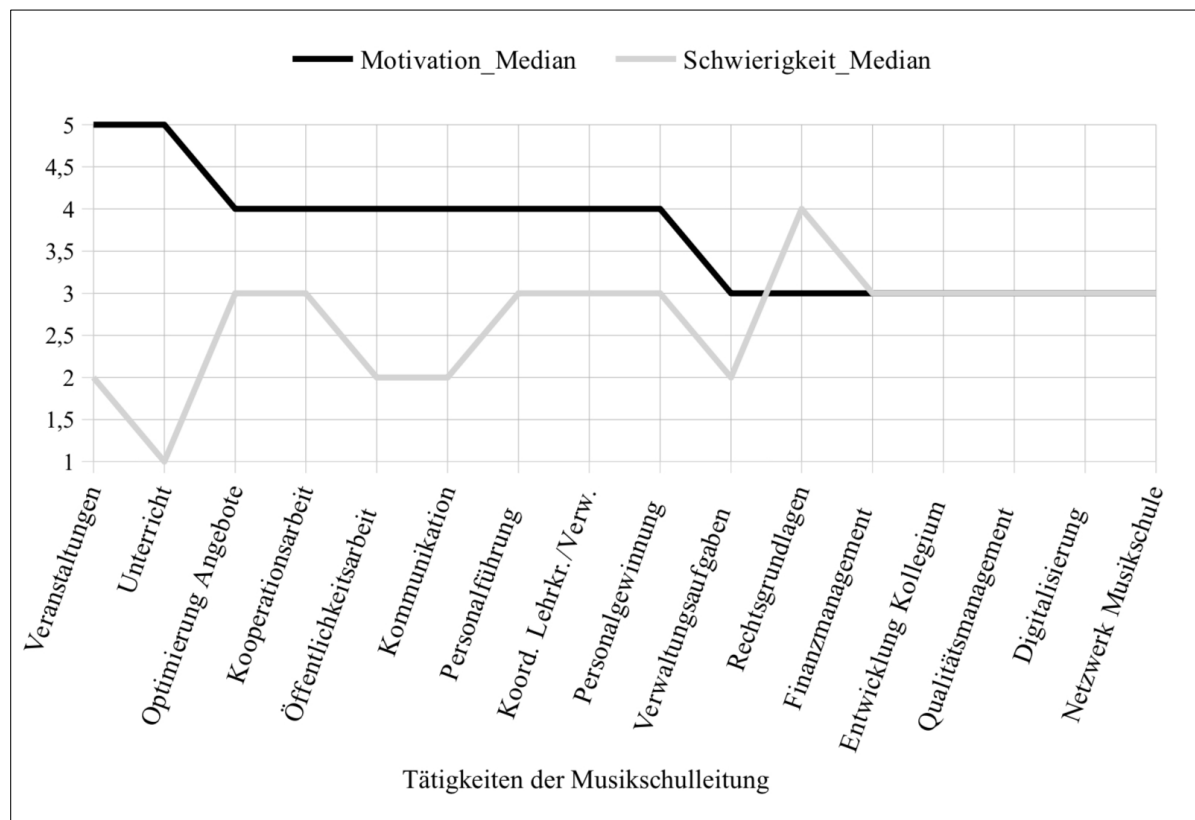
Aufgaben können unabhängig von ihrem Schwierigkeitsgrad als angenehm oder unangenehm empfunden werden. Daher besteht ein Interesse daran, die Präferenz- und Schwierigkeitswerte von Aufgaben zu vergleichen. Zur grafischen Darstellung dieses Vergleichs (s. Abb. 20) werden die Mediane genutzt, um die Werte zu bestimmen, bei denen die Stichprobe in zwei Hälften geteilt wird. Eine Hälfte liegt über diesem Wert, die andere darunter. Anschließend werden die entsprechenden Textabschnitte auf der Likert-Skala den Medianen zugeordnet (s. Tab. 20).

Tabelle 20: Zusammenstellung der Präferenzen und der Schwierigkeitsgrad der Musikschulleitungsaufgaben (Medianwerte als Text).

Tätigkeit	Präferenzen <i>Es gefällt...</i>	Schwierigkeit
Planung und Durchführung von Veranstaltungen und Projekten	sehr viel	eher einfach
Eigener Unterricht und/oder Ensemble Leitung	sehr viel	sehr einfach
Organisatorische Verwaltungsaufgaben	mittel	eher einfach
Einhaltung Rechtsgrundlagen, Arbeitsrecht, Sozialrecht	mittel	eher schwierig
Finanzmanagement	mittel	mittel
Evaluation und Entwicklung des Kollegiums	mittel	mittel
Qualitätsmanagement	mittel	mittel
Digitalisierung	mittel	mittel
Netzwerk Musikschule	mittel	mittel
Optimierung des Unterrichtsangebotes	eher viel	mittel
Kooperationsarbeit organisieren, pflegen und evaluieren	eher viel	mittel
Marketing, Werbearbeit, Öffentlichkeitsarbeit	eher viel	eher einfach
Kommunikation, Öffentliches Reden	eher viel	eher einfach
Personalführung	eher viel	mittel
Gemeinsame Arbeit Lehrkräften/Verwaltungspersonal zu koordinieren	eher viel	mittel
Personalgewinnung und Einstellungsprozess von neuen Lehrkräften	eher viel	mittel

Die größten Diskrepanzen sind bei den Aufgaben „Planung und Durchführung von Veranstaltungen und Projekten“ und „Eigener Unterricht und/oder Ensemble-Leitung“ zu beobachten. Beide Aufgaben weisen im Durchschnitt eine hohe Präferenz auf und werden als eher einfach empfunden. Im Gegensatz dazu wird die Aufgabe „Einhaltung von Rechtsgrundlagen, Arbeitsrecht und Sozialrecht“ nur durchschnittlich bevorzugt und als eher schwierig wahrgenommen (s. Abb. 20).

Abbildung 20: Bewertung der Arbeitsaufgaben (Präferenzen und Schwierigkeitsgrad) der Musikschulleitung (Median).



Anmerkungen: Für die Präferenzen bzw. Motivation ist die Abstufung (1) sehr wenig, (2) eher wenig, (3) mittel, (4) eher viel, (5) sehr viel. Für die Schwierigkeit ist die Abstufung (1) sehr einfach, (2) eher einfach, (3) mittel, (4) eher schwierig, (5) sehr schwierig.

4.4. Auswirkungen der Covid-19-Pandemie auf die Musikschularbeit

In diesem Kapitel werden die Bewertung der jeweiligen Items und Zusammenhänge mit anderen Variablen beschrieben, die durch mehrere Beispiele aus den offenen Kommentaren im Fragebogen anschaulich ergänzt werden.

4.4.1 Erster Frageblock: Stimmungslagen während der Pandemie

Im Rahmen dieses Kapitels wird überprüft, ob die in den Interviews am häufigsten genannten Stimmungslagen während der Zeit mit den größten pandemiebedingten Einschränkungen auch auf diese Stichprobe zutreffen. Die Durchschnittswerte werden in Tabelle 21 dargestellt.

Tabelle 21: Stimmungslagen oder problematische Situationen während der Pandemie (Mittelwerte absteigend sortiert).

„Inwieweit trafen diese Veränderungen oder Stimmungslagen auf Sie zu?“	<i>M</i>	<i>s</i>	<i>Md</i>	<i>IQR</i>
Zusätzliche Anstrengung durch Mehrarbeit und Zeitdruck	4,2	1	5	1
Sorge über das Ausfallen von Musikschulaktivitäten, die nicht online stattfinden konnten (z. B. Arbeit in Altersheimen)	3,94	1,08	4	2
Probleme mit der Kooperationsarbeit oder der Nutzung von Zweigstellen	3,59	1,33	4	2
Belastung durch Verantwortungsgefühl, weil meine Entscheidungen andere Menschen betreffen	3,55	1,15	4	2
Demotivation durch den langfristigen Ausfall von Arbeitsbereichen, die für Sie besonders motivierend sind	3,45	1,46	4	3
Sorge über die finanzielle Situation der Musikschule	3,31	1,27	3	2
Unrealistische Erwartungen anderer Menschen an meine Person zu spüren	2,91	1,16	3	2
Belastung aufgrund persönlicher Probleme im Zusammenhang mit der Pandemie außerhalb der Arbeit	2,65	1,29	2	2
Angst vor Ansteckungen in der Musikschule	2,64	1,18	2	1

Anmerkung: (1) trifft gar nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft teils, teils zu, (4) trifft eher zu, (5) trifft voll und ganz zu.

Es werden signifikante Unterschiede in der Beurteilung der Pandemielage in Abhängigkeit verschiedener soziodemografischer Variablen festgestellt. Darüber hinaus werden Zusammenhänge zwischen den Meinungen der Befragten und den beeinträchtigenden oder förderlichen Arbeitsmerkmalen, die mittels der KFZA gemessen worden sind, ermittelt.

Die „zusätzliche Anstrengung durch Mehrarbeit und Zeitdruck“ erhält die höchste Punktzahl ($M = 4,2$; $s = 1$). Im Kommentarfeld wird dies hervorgehoben: „Endlosspirale der Überlastung; tagsüber pausenlos motivierende Gespräche mit Lehrkräften und Eltern, abends und nachts Schreibtisch-Arbeit“, „Es ist fast unmöglich, neue Verordnungen zeitnah in Gänze umzusetzen!“. Diese Belastung ist signifikant höher bei Vollzeitbeschäftigung im Vergleich zu Teilzeit¹⁴⁵. Es besteht ein ausgeprägter Zusammenhang zwischen zusätzlicher Anstrengung und quantitativer Arbeitsbelastung, insbesondere hinsichtlich Mehrarbeit und Zeitdruck ($r_s = .44$; $p = .0001$). Die zusätzliche Anstrengung erhöht sich mit abnehmendem Handlungsspielraum ($r_s = -.21$; $p = .0055$) und häufigeren Unterbrechungen ($r_s = .24$; $p = .0013$).

145 „Zusätzliche Anstrengung“ nach Arbeitszeit ($U = 2082,5$; $z = -2,34$; $p = .019$; $r = .17$). Vollzeit ($M = 4,38$; $s = 0,9$; $Md = 5$; $IQR = 1$; bei $n = 141$). Teilzeit ($M = 3,86$; $s = 1,21$; $Md = 4$; $IQR = 2$; bei $n = 38$).

Die Pandemie bestimmt den Arbeitstag nach wie vor. Viele Informationen muss man sich mühsam zusammensuchen, Formulare entwickeln, etc. Da könnte man wesentlich mehr Hilfe z. B. durch den VdM bzw. durch den Landesverband bekommen (der allerdings essentielle Neuerungen/Vorschriften gut zusammenfasst). Neben der Pandemieorganisation schafft man relativ wenig (allerdings habe ich auch einen sehr hohen Anteil an Unterrichtsstunden zu leisten).

An zweiter Stelle steht die Besorgnis über das Ausbleiben von Musikschulaktivitäten, die nicht online abgehalten werden konnten ($M = 3,94$; $s = 1,08$). Es zeigt sich, dass weibliche Teilnehmende signifikant höhere Werte aufweisen als männliche Teilnehmende¹⁴⁶. Schwache negative Zusammenhänge deuten darauf hin, dass diese Besorgnis leicht abnimmt, je mehr Informationen und Mitspracherecht den Führungskräften zur Verfügung stehen ($r_s = -.16$; $p = .0363$), sowie durch die Möglichkeit, sich mit Kolleg:innen auszutauschen ($r_s = -.16$; $p = .0298$).

Die Probleme mit der Kooperationsarbeit oder der Nutzung von Zweigstellen ($M = 3,59$; $s = 1,33$; $Min = 1$; $Max = 5$) sind erwartungsgemäß bei höherer Anzahl der Schüler:innen signifikant höher¹⁴⁷. In einem Kommentar wird ein Beispiel für diese Probleme angeführt: „Viel Arbeit und Frust durch Absprache mit Schulen und Vereinen bezüglich geeigneter Unterrichtsräume (Raumgröße und Hygienepläne)“.

Die Belastung durch das Verantwortungsgefühl, da deren Entscheidungen Auswirkungen auf andere Menschen haben ($M = 3,55$; $s = 1,15$; $Min = 1$; $Max = 5$), liegt bei oberen Führungskräften höher als bei mittleren Führungskräften¹⁴⁸. Die Altersgruppe der 53- bis 57-Jährigen empfindet diese Belastung stärker als die Altersgruppe der 37- bis 44-Jährigen¹⁴⁹. Führungs-

146 „Sorge über das Ausfallen von Musikschulaktivitäten, die nicht online stattfinden konnten“ nach Geschlecht ($U = 3175$; $z = -2,19$; $p = .029$; $r = .16$). Frauen ($M = 4,16$; $s = 0,97$; $Md = 4$; $IQR = 2$ bei $n = 74$). Männer ($M = 3,8$; $s = 1,1$; $Md = 4$; $IQR = 2$; bei $n = 105$).

147 „Probleme mit der Kooperationsarbeit“ nach Anzahl der Schüler:innen ($\chi^2 = 8,6$; $df = 3$; $p = .035$). Signifikanter Unterschied ($U = 1569$; $z = -2,8$; $p = .005$; $r = .24$) zwischen den Gruppen „Weniger als 1.000 Schüler:innen“ ($M = 3,41$; $s = 1,43$; $Md = 4$; $IQR = 2$; bei $n = 59$) und „1.000 bis 3.000 Schüler:innen“ ($M = 4,08$; $s = 1,13$; $Md = 5$; $IQR = 2$; bei $n = 73$).

148 „Belastung durch Verantwortungsgefühl...“ nach Stelle ($U = 2063,5$; $z = -2,56$; $p = .01$; $r = .19$). Obere Leitung ($M = 3,68$; $s = 1,12$; $Md = 4$; $IQR = 2$; bei $n = 139$) mittlere Leitung ($M = 3,18$; $s = 1,12$; $Md = 3$; $IQR = 2$; bei $n = 40$).

149 „Belastung durch Verantwortungsgefühl“ nach Alter ($\chi^2 = 8,08$; $df = 3$; $p = .044$). Signifikanter Unterschied ($U = 672$; $z = -2,69$; $p = .007$; $r = .28$) zwischen den Gruppen „37 bis 44 Jahre alt“ ($M = 3,16$; $s = 1,14$; $Md = 3$; $IQR = 2$; bei $n = 44$) und „53 bis 57 Jahre alt“ ($M = 3,8$; $s = 1,19$; $Md = 4$; $IQR = 2$; bei $n = 45$).

kräfte mit 11 bis 19 Jahren Berufserfahrung empfinden das Verantwortungsgefühl als belastender als diejenigen mit 1 bis 5 Jahren¹⁵⁰.

Die Demotivation aufgrund des langfristigen Ausfalls von Tätigkeiten, die für die Befragten besonders motivierend sind ($M = 3,45$; $s = 1,46$), ist signifikant höher bei Personen in mittleren Leitungspositionen¹⁵¹. Ebenso wird eine signifikant höhere Demotivation bei Personen mit einem höheren Unterrichtspensum (46 % bis 100 % des Unterrichtsdeputats) festgestellt¹⁵². Der Einfluss von Ausfällen auf die Motivation der Befragten ist geringer, je höher die Werte für Handlungsspielraum ($r_s = -.26$; $p = .0005$), Information und Mitsprache ($r_s = -.18$; $p = .0137$) sowie für Vielseitigkeit ($r_s = -.19$; $p = .0093$) sind. Mehrere Kommentare betonen den Ausfall von Veranstaltungen als einen besonderen Verlust an Motivation: „Viele Dinge, Projekte, Ideen mussten hinten angestellt werden“, „Veranstaltungen sind seit Corona schwer zu planen, normalerweise nicht“, „Ausfall von Veranstaltungen sind eine ganz große Hypothek, es entstehen große Defizite im pädagogisch-sozialen Bereich“.

Die Sorge über die finanzielle Situation der Musikschule ($M = 3,31$; $s = 1,27$) ist bei Personen in einer oberen Führungsposition signifikant höher als bei Personen in einer mittleren Position¹⁵³. Die finanziellen Sorgen aufgrund der Pandemie sind umso größer, je kleiner die Musikschule sowohl hinsichtlich der Anzahl der Lehrkräfte¹⁵⁴ als auch der Einwoh-

150 „Belastung durch Verantwortungsgefühl...“ nach Berufserfahrung ($\text{Chi}^2 = 8,26$; $df = 3$; $p = .041$). Signifikanter Unterschied ($U = 474,5$; $z = -2,68$; $p = .007$; $r = .30$) zwischen den Gruppen „1–5 Jahre“ ($M = 3,19$; $s = 1,21$; $Md = 3$; $IQR = 2$; bei $n = 47$) und „11–19 Jahre“ ($M = 3,94$; $s = 0,96$; $Md = 4$; $IQR = 2$; bei $n = 31$).

151 „Demotivation durch den langfristigen Ausfall von Arbeitsbereichen“ nach Stelle ($U = 1875,5$; $z = -3,17$; $p = .002$; $r = .23$). Obere Leitung ($M = 3,28$; $s = 1,35$; $Md = 3$; $IQR = 2$; bei $n = 138$). Mittlere Leitung ($M = 4,00$; $s = 1,4$; $Md = 5$; $IQR = 2$; bei $n = 40$).

152 „Demotivation durch den langfristigen Ausfall von Arbeitsbereichen“ nach Unterrichtspensum ($\text{Chi}^2 = 10,6$; $df = 3$; $p = .014$). Signifikanter Unterschied ($U = 664$; $z = -3,12$; $p = .002$; $r = .32$) zwischen den Gruppen „11 % bis 26 % des Deputates für Unterricht“ ($M = 3,08$; $s = 1,18$; $Md = 3$; $IQR = 2$; bei $n = 39$) und „46 % bis 100 % des Deputates für Unterricht“ ($M = 3,85$; $s = 1,42$; $Md = 4,5$; $IQR = 2$; bei $n = 54$).

153 „Sorge über die finanzielle Situation der Musikschule“ nach Stelle ($U = 1919,5$; $z = -2,86$; $p = .004$; $r = .21$) Obere Leitung ($M = 3,53$; $s = 1,23$; $Md = 4$; $IQR = 2$; bei $n = 139$). Mittlere Leitung ($M = 2,85$; $s = 1,33$; $Md = 2$; $IQR = 2$; bei $n = 39$).

154 „Sorge über die finanzielle Situation der Musikschule“ nach Lehrkräftezahl ($\text{Chi}^2 = 14,62$; $df = 3$; $p = .002$). Sig. Unterschied ($U = 693,5$; $p = .002$; $r = .28$) zwischen den Gruppen „unter 50 Lehrkräfte“ ($M = 3,65$; $s = 1,23$; $Md = 4$; $IQR = 2$; bei $n = 91$) und „101–200 Lehrkräfte“ ($M = 2,8$; $s = 1,12$; $Md = 3$; $IQR = 2$; bei $n = 25$). Zweite sig. Unterschied ($U = 298$; $p = .009$; $r = .25$) zwischen den Gruppen „unter 50 Lehrkräfte“ und „über 200 Lehrkräfte“ ($M = 2,5$; $s = 1,45$; $Md = 2$; $IQR = 2,5$; bei $n = 12$).

ner:innen¹⁵⁵ ist. Es kann eine schwache positive Korrelation zwischen diesen Sorgen und der quantitativen Arbeitsbelastung festgestellt werden ($r_s = .19$; $p = .0101$). In diesem Zusammenhang weisen einige Kommentare einen hohen Grad an Frustration und teilweise sehr problematische Situationen auf: „Die Politiker sind froh, dass sie endlich einen Grund haben, Konzerte abzusagen. Wegen Corona wird so viel Kultur zerstört“, „Zu Corona-Zeiten wird nur gespart und das vor allem an der Kultur. Noch nie gab es einen so einfachen Grund, die Kultur völlig platt zu machen und jedes Konzert zu streichen. Das ist enorm frustrierend“.

Die Finanznot zwang mich, vor der Wiedereröffnung riesige Plexiglasscheiben zu kaufen und selber mit der Stichsäge zu zerteilen. Ich habe dabei diese Arbeit jede Sekunde gehasst. Außerdem musste ich (...), weil kein Geld für eine Reinigungskraft da war, jeden Morgen die Räume desinfizieren, die zwei WCs desinfizieren und überhaupt jede Woche mindestens einmal die Klos reinigen. Mein Schulleitungsbüro, das ich zusammen mit der Verwaltungskraft habe, ist 6 m²(!!!) groß. Um diese großartigen Verhältnisse zu erreichen, habe ich 8 Jahre Lobbyarbeit leisten müssen. Ich bin verheizt worden und inzwischen nicht mehr arbeitsfähig, obwohl ich 10 Jahre lang meine Leitungsposition geliebt habe und Unmögliches möglich gemacht habe.

Die Führungskräfte erleben in mittlerem Maße während der Pandemiezeit unrealistische Erwartungen seitens anderer Personen ($M = 2,91$; $s = 1,16$). Dies ist umso ausgeprägter, je geringer der ihnen zugewiesene Handlungsspielraum ist ($r_s = -.28$; $p = .0001$), je eingeschränkter ihre Informationen und Mitsprachemöglichkeiten sind ($r_s = -.22$; $p = .003$), je höher ihre quantitative Arbeitsbelastung ist ($r_s = .19$; $p = .009$), je höher ihre qualitative Arbeitsbelastung ist ($r_s = .22$; $p = .0029$) und je häufiger sie bei ihrer Arbeit unterbrochen werden ($r_s = .24$; $p = .0013$). Diese zahlreichen Zusammenhänge zeigen ein häufig auftretendes Belastungsmuster, dem viele Führungskräfte an Musikschulen ausgesetzt sind. Es sei darauf hingewiesen, dass Durchschnittswerte die individuellen Gegebenheiten nicht vollständig widerspiegeln, wie das Beispiel der „unrealistischen Erwartungen“ veranschaulicht. Von den Teilnehmenden geben 12,85 % an, dass diese Situation überhaupt nicht aufgetreten ist, während es bei 11,73 % voll und ganz der Fall gewesen ist. Die restlichen Antwortmöglichkeiten sind ungefähr gleichmäßig verteilt, jeweils ca. 25 %.

155 „Sorge über die finanzielle Situation der Musikschule“ nach Einwohner:innen ($\text{Chi}^2 = 12,73$; $df = 3$; $p = .005$). Sig. Unterschied ($U = 198,5$; $p = .003$; $r = .37$) zwischen den Gruppen „unter 25.000 Einwohner:innen“ ($M = 3,76$; $s = 1,3$; $Md = 4$; $IQR = 2$; bei $n = 45$) und „mindestens 750.000 Einwohner:innen“ ($M = 2,53$; $s = 1,33$; $Md = 2$; $IQR = 2$; bei $n = 17$). Zweite sig. Unterschied ($U = 358,5$; $p = .008$; $r = .28$) zwischen „25.000 bis unter 100.000 Einwohner:innen“ ($M = 3,48$; $s = 1,22$; $Md = 4$; $IQR = 3$; bei $n = 71$) und „mindestens 750.000 Einwohner:innen“.

Erwartungsgemäß wird festgestellt, dass Personen mit einem höheren Unterrichtspensum eine signifikant erhöhte Angst vor Ansteckungen in der Musikschule haben¹⁵⁶. Ebenfalls erwartbar ist eine schwache Korrelation zwischen den räumlichen Schwierigkeiten bzw. Umgebungsbelastungen und der parallel zunehmenden Angst vor Ansteckungen ($r_s = .19$; $p = .0110$). Das Unterrichtsformat beeinflusst ebenfalls diese Wahrnehmung: „Die ständige Angst vor Ansteckung beeinträchtigt z. B. den Schauspielunterricht enorm“.

Eine vollständige Übersicht über sämtliche Korrelationen zwischen der Beurteilung der Stimmungslage während der Pandemie und den durch die KFZA erfassten Arbeitsmerkmalen ist in den Tabellen A16, A17, A18 und A19 im Anhang dargestellt.

4.4.2 Zweiter Frageblock: Auswirkungen auf die Arbeit

Im zweiten Frageblock sollten die Teilnehmenden die Veränderungen bewerten, die die Pandemie in der Musikschularbeit bewirkt hat. Die Einschätzung erfolgte auf einer Skala von (1) sehr negativ bis (7) sehr positiv. Tabelle 22 präsentiert die Ergebnisse in absteigender Reihenfolge der Durchschnittswerte, beginnend mit der am positivsten bewerteten Situation, der Erfolg der Musikschule bei der Suche nach neuen Wegen (u. a. Onlineunterricht) zur Erhaltung des Unterrichts ($M = 5,44$; $s = 1,38$).

Der Erfolg neuer Ansätze zur Erhaltung des Unterrichts zeigt signifikante positive Korrelationen mit mehreren Arbeitsressourcen, wie der Vielseitigkeit ($r_s = .43$; $p = .0001$), der Ganzheitlichkeit ($r_s = .32$; $p = .0001$), dem Handlungsspielraum ($r_s = .31$; $p = .0001$), der sozialen Rückendeckung ($r_s = .36$; $p = .0001$) sowie mit einer erhöhten Information und Mitsprache ($r_s = .36$; $p = .0001$). In geringerem Maße wird dieser Erfolg auch höher gewertet bei einer besseren Zusammenarbeit ($r_s = .17$; $p = .0226$) sowie bei höheren Rückmeldungen von Vorgesetzten und Kollegium ($r_s = .16$; $p = .0298$). Die Befragten schätzen den Erhalt des Unterrichts während der stärksten pandemiebedingten Einschränkungen als weniger erfolgreich ein, je größer der Mangel an Informationen oder Arbeitsmitteln ist ($r_s = -.26$; $p = .0004$) und

156 „Angst vor Ansteckungen in der Musikschule“ nach Unterrichtspensum ($\text{Chi}^2 = 12,37$; $df = 3$; $p = .006$). Signifikanter Unterschied ($U = 633$; $z = -2,7$; $p = .007$; $r = .28$) zwischen den Gruppen „27 % bis 45 % des Deputates für Unterricht“ ($M = 2,26$; $s = 1,15$; $Md = 2$; $IQR = 2$; bei $n = 35$) „46 % bis 100 % des Deputates für Unterricht“ ($M = 3$; $s = 1,29$; $Md = 3$; $IQR = 2$; bei $n = 54$). Zweite sig. Unterschied ($U = 930$; $z = -2,56$; $p = .01$; $r = .25$) zwischen „0 % bis 10 % des Deputates für Unterricht“ ($M = 2,38$; $s = 1,01$; $Md = 2$; $IQR = 1$; bei $n = 48$) und „46 % bis 100 % des Deputates für Unterricht“.

je höher die Umgebungsbelastungen sind, wie z. B. ungeeignete Räumlichkeiten ($r_s = -.18$; $p = .0137$).

Tabelle 22: Bewertung der erlebten beruflichen Erfahrungen während der Pandemie (Mittelwerte absteigend sortiert).

„Wie schätzen Sie im Durchschnitt Ihre Erfahrung mit folgenden Situationen und Umständen ein?“	<i>M</i>	<i>s</i>	<i>Md</i>	<i>IQR</i>
Der Erfolg Ihrer Musikschule im Allgemeinen bei der Suche nach neuen Wegen (u. a. Onlineunterricht) zur Erhaltung des Unterrichts.	5,44	1,38	6	1
Der Zusammenhalt und die Kommunikation im Kollegium während des Lockdowns.	5,29	1,2	5	1
Die Reaktion der Eltern, Schülerinnen und Schüler auf die neue Situation.	5,29	0,93	5	1
Die Einhaltung der Coronaschutzverordnung(en) durch das Kollegium.	5,21	1,16	5	1
Die Nutzung der Möglichkeiten digitaler Formate durch das Kollegium zur Erhaltung des Unterrichts.	4,79	1,46	5	2
Die Möglichkeit, die erprobten digitalen Formate auf andere zukünftige Situationen anzuwenden.	4,69	1,54	5	2
Arbeiten von Zuhause: Ihre eigene Homeoffice Situation.	4,64	1,59	5	2
Durchführbarkeit neuer Stundenpläne und Raumzuweisungen in Ihrer Musikschule auf der Grundlage der neuen Schutzverordnungen.	4,41	1,27	5	2
Die zu Beginn der Pandemie verfügbare Ausstattung, die Sie und die Lehrkräfte während der Pandemie benötigten (z. B. digitale Geräte).	3,01	1,79	3	3

Anmerkung: (1) sehr negativ, (2) negativ, (3) eher negativ, (4) weder noch, (5) eher positiv, (6) positiv, (7) sehr positiv.

Leitungspersonen mit einer geringen Anzahl eigener Unterrichtsstunden (0 % bis 10 % ihres Deputats) bewerten den Erfolg zur Aufrechterhaltung des Unterrichts positiver ein im Vergleich zu jenen mit einem hohen Unterrichtspensum (46 % bis 100 % des Deputates)¹⁵⁷.

Anhand der ergänzenden Kommentare lässt sich feststellen, dass die häufig unzureichenden, unklaren und rasch aufeinander folgenden Verordnungen für die Musikschulleitungen die größte Herausforderung bei der Aufrechterhaltung des Unterrichts während der Pandemie darstellen: „(Zu) Späte Versorgung mit aktuellen Infos durch das Land BW“, „Leider werden durch Corona-Sondermittel nur entfallene Entgelteinnahmen berücksichtigt. Ein Topf für die

¹⁵⁷ „Der Erfolg Ihrer Musikschule... zur Erhaltung des Unterrichts“ nach Unterrichtspensum ($\chi^2 = 9,5$; $df = 3$; $p = .023$). Signifikanter paarweiser Vergleich ($U = 902,5$; $z = -2,75$; $p = .006$; $r = .27$) zwischen den Quartilen „0 % bis 10 % des Deputates für Unterricht“ ($M = 5,96$; $s = 0,88$; $Md = 6$; $IQR = 2$; bei $n = 48$) und „46 % bis 100 % des Deputates für Unterricht“ ($M = 5,11$; $s = 1,6$; $Md = 5$; $IQR = 1$; bei $n = 54$).

digitale Aufrüstung wäre speziell für unsere Musikschule (Bayern) mindestens genauso wichtig“.

Der kommunale Zusammenhalt und die Aufmerksamkeit für die Belange der MS vor Ort ist gestiegen. Von der Arbeit von Land und Bund sind wir sehr enttäuscht, auch wenn die finanziellen Stützen durchaus gegeben waren. Die Umsetzung der Verordnungen hat sehr viel Mühe gemacht.

An zweiter Stelle steht das Item „Zusammenhalt und die Kommunikation im Kollegium während des Lockdowns“ ($M = 5,29$; $s = 1,20$; $Min = 3$; $Max = 7$). Die Teilnehmenden bewerten den Zusammenhalt und die Kommunikation im Kollegium an Musikschulen mit weniger Festanstellungen positiver¹⁵⁸. Der Zusammenhalt wird ebenfalls positiver bewertet, je mehr Kooperationsarbeit an der Musikschule stattfindet¹⁵⁹.

Die Reaktion der Eltern und Schüler:innen auf die neue Situation ($M = 5,29$; $s = 0,93$; $Min = 3$; $Max = 7$) weist positive Korrelationen mit der Ganzheitlichkeit auf ($r_s = .17$; $p = .0194$), dem Handlungsspielraum ($r_s = .23$; $p = .0016$), der sozialen Rückendeckung ($r_s = .21$; $p = .0045$) sowie der Information und Mitsprache ($r_s = .18$; $p = .0157$). Es werden auch negative Korrelationen mit den qualitativen Arbeitsbelastungen festgestellt ($r_s = -.25$; $p = .0007$). Eine Person empfindet die Reaktion der Eltern trotz der Bitte um eine durchschnittliche Antwort als so abweichend, dass sie angibt, der Durchschnitt sei nicht möglich: „Die Reaktion der Eltern war sehr unterschiedlich. Viele sehr negativ, die meisten stumm, einige sehr positiv. Die Antwortmöglichkeiten treffen daher für mich nicht so richtig zu“.

Die Einhaltung der Coronaschutzverordnungen durch das Kollegium wird im Durchschnitt positiv bewertet, jedoch wird eine große Variabilität festgestellt ($M = 5,21$; $s = 1,16$; $Min = 1$; $Max = 7$). Diese Bewertung weist Zusammenhänge mit der Vielseitigkeit ($r_s = .22$; $p = .0032$) und der Information und Mitsprache ($r_s = .15$; $p = .0399$) auf. Es gibt außerdem eine negative Korrelation mit den wahrgenommenen Umgebungsbelastungen ($r_s = -.15$; $p = .0409$).

158 „Zusammenhalt und die Kommunikation im Kollegium“ nach Festanstellung in Prozent ($\chi^2 = 8,66$; $df = 3$; $p = .034$). Sig. Unterschied ($U = 619$; $z = -2,88$; $p = .004$; $r = .30$) zwischen „0 % bis 30 % des Kollegiums in Festanstellung“ ($M = 5,67$; $s = 1,12$; $Md = 6$; $IQR = 2$; bei $n = 46$) und „31 % bis 65 % des Kollegiums in Festanstellung“ ($M = 4,95$; $s = 1,24$; $Md = 5$; $IQR = 1$; bei $n = 41$).

159 „Zusammenhalt und die Kommunikation im Kollegium“ ($\chi^2 = 10,73$; $df = 3$; $p = .013$). Signifikanter Unterschied ($U = 452,5$; $z = -2,87$; $p = .004$; $r = .32$) zwischen „0 % bis 15 % Kooperationsarbeit“ ($M = 5,14$; $s = 1,24$; $Md = 5$; $IQR = 1$; bei $n = 35$) und „50 % bis 80 % Kooperationsarbeit“ ($M = 5,85$; $s = 1,15$; $Md = 6$; $IQR = 2$; bei $n = 41$). Zweiter sig. Unterschied ($U = 739$; $z = -2,77$; $p = .006$; $r = .28$) zwischen „28 % bis 49 % Kooperationsarbeit“ ($M = 5,35$; $s = 1,01$; $Md = 5$; $IQR = 1$; bei $n = 53$) und „50 % bis 80 % Kooperationsarbeit“.

Die Nutzung digitaler Formate zur Aufrechterhaltung des Unterrichts durch das Kollegium wird von den Führungskräften unterschiedlich bewertet ($M = 4,79$; $s = 1,46$; $Min = 1$; $Max = 7$). Personen in der oberen Leitung vergeben leicht höhere Bewertungen als mittlere Führungskräfte¹⁶⁰. Die Altersgruppe der 45- bis 52-Jährigen bewertet dieses Item deutlich positiver (mit höherer Signifikanz und Effektstärke) im Vergleich zu jüngeren oder älteren Leitungspersonen¹⁶¹.

Des Weiteren wird festgestellt, dass die Nutzung digitaler Formate positiv mit verschiedenen Aspekten in Zusammenhang steht. Es wird eine positive Korrelation mit der Vielseitigkeit ($r_s = .25$; $p = .0006$), der Ganzheitlichkeit ($r_s = .20$; $p = .0076$), dem Handlungsspielraum ($r_s = .16$; $p = .0284$), der sozialen Rückendeckung ($r_s = .24$; $p = .0010$) sowie der Information und Mitsprache ($r_s = .27$; $p = .0002$) festgestellt. Auch bei diesem Item besteht eine negative Korrelation mit den wahrgenommenen Umgebungsbelastungen ($r_s = -.22$; $p = .0035$).

Die Musikschulleitungen betrachten die Möglichkeit, die erprobten digitalen Formate auf zukünftige Situationen anzuwenden ($M = 4,69$; $s = 1,54$; $Min = 1$; $Max = 7$), umso positiver, je mehr Kooperationsarbeit die Musikschule betreibt¹⁶². Diese Möglichkeit wird positiver bewertet, wenn das Kollegium aus „51 bis 100 Lehrkräften“ besteht im Vergleich zu einem kleinen Kollegium mit weniger als 50 Lehrkräften¹⁶³.

Es bestehen positive Korrelationen zwischen der Meinung, die erprobten digitalen Formate auf zukünftige Situationen anzuwenden, und der Vielseitigkeit ($r_s = .28$; $p = .0001$), der Ganzheitlichkeit ($r_s = .17$; $p = .0226$), dem Handlungsspielraum ($r_s = .25$; $p = .0006$), der sozialen Rückendeckung ($r_s = .21$; $p = .0055$) sowie der Information und Mitsprache

160 „Nutzung digitaler Formate...“ nach Stelle ($U = 2210,5$; $z = -2,08$; $p = .038$; $r = .15$). Obere Leitung ($M = 5,17$; $s = 1,25$; $Md = 5$; $IQR = 1$; bei $n = 139$). Mittlere Leitung ($M = 4,59$; $s = 1,58$; $Md = 5$; $IQR = 2$; bei $n = 40$).

161 „Nutzung der Möglichkeiten digitaler Formate [...]“ nach Alter ($\chi^2 = 11,08$; $df = 3$; $p = .011$). Signifikanter Unterschied ($U = 633$; $z = -2,64$; $p = .008$; $r = .28$) zwischen „37 bis 44 Jahre alt“ ($M = 4,8$; $s = 1,49$; $Md = 5$; $IQR = 1,75$; bei $n = 44$) und „45 bis 52 Jahre alt“ ($M = 5,45$; $s = 1,31$; $Md = 6$; $IQR = 1$; bei $n = 42$). Zweiter Unterschied ($U = 643,5$; $z = -2,97$; $p = .003$; $r = .31$) zwischen „37 bis 44 Jahre alt“ und „58 bis 66 Jahre alt“ ($M = 4,74$; $s = 1,44$; $Md = 5$; $IQR = 2$; bei $n = 47$).

162 „[...] erprobten digitalen Formate auf andere zukünftige Situationen anzuwenden“ nach Kooperationsprozent ($\chi^2 = 8,9$; $df = 3$; $p = .031$). Signifikanter Unterschied ($U = 469,5$; $z = -2,66$; $p = .008$; $r = .30$) zwischen „0 % bis 15 % Kooperationsarbeit“ ($M = 4,03$; $s = 1,77$; $Md = 5$; $IQR = 3$; bei $n = 35$) und „50 % bis 80 % Kooperationsarbeit“ ($M = 5,07$; $s = 1,44$; $Md = 5$; $IQR = 1$; bei $n = 41$).

163 „[...] erprobten digitalen Formate auf andere zukünftige Situationen anzuwenden“ nach Anzahl Lehrkräfte ($\chi^2 = 10,6$; $df = 3$; $p = .0014$). paarweise Vergleiche „unter 50 Lehrkräfte“ und „51–100 Lehrkräfte“ ($U = 1543,5$; $z = -3,2$; $p = .001$; $r = .27$) „unter 50 Lehrkräfte“ ($M = 4,48$; $s = 1,52$; $Md = 5$; $IQR = 1$; bei $n = 90$) „51–100 Lehrkräfte“ ($M = 5,28$; $s = 1,23$; $Md = 5$; $IQR = 1$; bei $n = 50$).

($r_s = .32$; $p = .0001$). Negative Korrelationen zeigen, dass die Befragten die digitalen Formate in der Zukunft als weniger anwendbar empfinden, wenn Informationen oder Arbeitsmittel nicht zur Verfügung stehen ($r_s = -.18$; $p = .0184$) oder Umgebungsbelastungen am Arbeitsplatz bestehen ($r_s = -.22$; $p = .0034$).

Die eigene Homeoffice-Situation ($M = 4,64$; $s = 1,59$; $Min = 1$; $Max = 7$) zeigt positive Zusammenhänge mit der Vielseitigkeit ($r_s = .22$; $p = .0038$), der Ganzheitlichkeit ($r_s = .25$; $p = .0006$), dem Handlungsspielraum ($r_s = .24$; $p = .0013$), der sozialen Rückendeckung ($r_s = .19$; $p = .0130$) sowie der Information und Mitsprache ($r_s = .23$; $p = .0022$). Kommentare heben die Vor- und Nachteile des Homeoffice hervor: „Konzentriertes (weil ungestörtes) Arbeiten im Homeoffice, dafür fehlt Kontakt zu Kolleg:innen“.

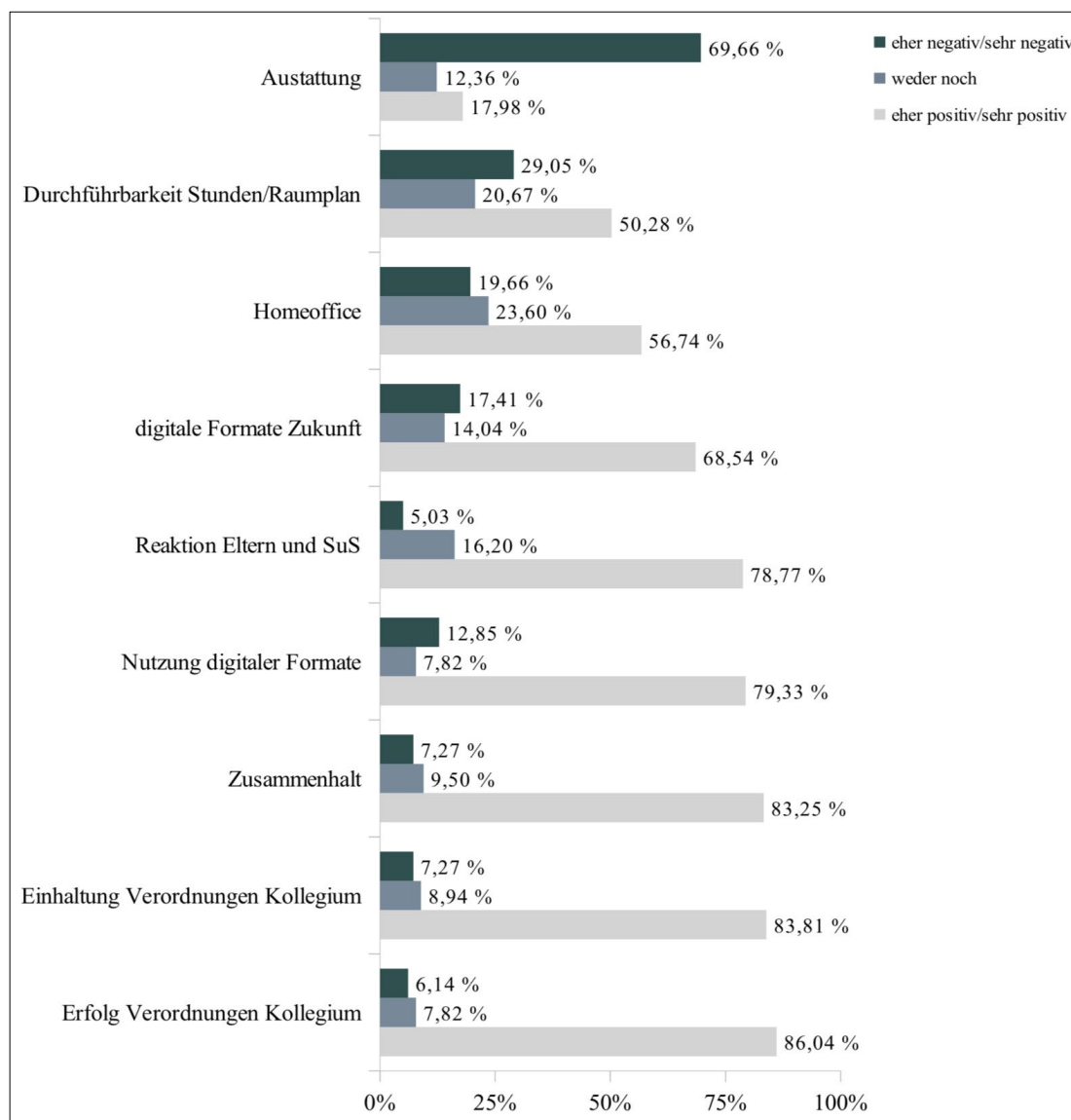
Durch die Pandemie gab es wichtige Impulse und Veränderungen, die nicht alle negativ zu bewerten sind. Flexibles Arbeiten ist dabei ein wichtiges Stichwort, bessere Vereinbarkeit von Privatem und Beruf, da man nicht ständig vor Ort anwesend sein muss und trotzdem seine Arbeit gut erledigen kann. Weniger Störungen im Homeoffice und deshalb konzentrierter arbeiten als im Büro.

Die Durchführbarkeit neuer Stundenpläne und Raumzuweisungen auf der Grundlage der neuen Schutzverordnungen ($M = 4,41$; $s = 1,27$; $Min = 2$; $Max = 7$) korreliert ebenfalls positiv mit den Arbeitsressourcen Vielseitigkeit ($r_s = .17$; $p = .0270$), Ganzheitlichkeit ($r_s = .16$; $p = .0306$), Handlungsspielraum ($r_s = .17$; $p = .0263$), soziale Rückendeckung ($r_s = .28$; $p = .0002$) sowie Information und Mitsprache ($r_s = .22$; $p = .0026$). Eine negative Korrelation mit den Umgebungsbelastungen ($r_s = -.24$; $p = .0011$) lässt auf Probleme bei der Umsetzung von Schutzverordnungen aufgrund begrenzter Räumlichkeiten vermuten.

Die verfügbare Ausstattung (z. B. digitale Geräte) zu Beginn der Pandemie, die während der Pandemie notwendig war, erhält die niedrigste Punktzahl ($M = 3,01$; $s = 1,79$; $Min = 1$; $Max = 7$). Es zeigen sich zahlreiche hoch signifikante Korrelationen dieses Items mit Arbeitsmerkmalen. Unter anderem wird die Ausstattung zu Beginn der Pandemie höher bewertet, je höher die folgenden Arbeitsressourcen im Allgemeinen sind: Vielseitigkeit ($r_s = .24$; $p = .0013$), Ganzheitlichkeit ($r_s = .29$; $p = .0001$), Handlungsspielraum ($r_s = .17$; $p = .0204$), soziale Rückendeckung ($r_s = .22$; $p = .0033$) sowie Information und Mitsprache ($r_s = .33$; $p = .0001$). Die verfügbare Ausstattung wird hingegen negativer bewertet, je höher die Umgebungsbelastungen ($r_s = -.30$; $p = .0001$), der Mangel an Informationen oder Arbeitsmitteln ($r_s = -.32$; $p = .0001$) und Unterbrechungen ($r_s = -.22$; $p = .0036$) sind. Zu diesem Thema gibt es zahlreiche Kommentare: „Durch fehlendes WLAN musste Instrumentalunterricht aus dem

Homeoffice erledigt werden, was zu einer täglichen Hetzerei (vormittags Büro, nachmittags zuhause) führte“, „Auf die DSGVO konnte keine Rücksicht mehr genommen werden“, „Lehrkräfte sind im Vergleich zu anderen Arbeitnehmern sehr schlecht und absolut unzureichend mit dienstlichen Endgeräten (Diensttelefon/-mobiltelefon, -laptop, -Audio-Interface und Großmembran-Mikro etc.) ausgestattet“, „Durch meinen überwiegenden Unterricht im Elementarbereich war der Online-Unterricht für die kleinen Kinder oder Eltern-Kind-Kurse eine besondere Herausforderung“, „Die Musikschule konnte keine eigenen digitalen Formate/Plattformen, etc. anbieten, der Online-Unterricht fand zwar sehr erfolgreich, aber ausschließlich über die private Ausstattung der Kolleg:innen statt“.

Abbildung 21: Bewertung der besonderen Situationen während der Coronavirus-Pandemie (Prozente innerhalb jeder Frage).



Um die Ergebnisse dieses Frageblocks übersichtlicher zu präsentieren, sind die Antworten in die drei Kategorien „eher positiv bis sehr positiv“, „neutral“ und „sehr negativ bis eher negativ“ eingeteilt und anschließend graphisch dargestellt worden (s. Abb. 21). Von den neun Situationen werden fünf von über 75 % der Befragten positiv oder sehr positiv bewertet. Bei drei weiteren Situationen sind die Meinungen stark geteilt. Die zur Verfügung stehende Ausstattung für die musikalische Arbeit zu Beginn der Pandemie wird überwiegend negativ bis sehr negativ (69,66 %) bewertet. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Vielzahl von Korrelationen, auch wenn sie oft schwach sind, auf die Bedeutung einer angemessenen Gestaltung des Arbeitsplatzes hinweist, der über ausreichende Ressourcen verfügt, um den Herausforderungen zu begegnen.

4.4.3 Musikschulgesetz

Unter den Befragten sind 51,14 % in einem Bundesland tätig, das ein Musikschulgesetz hat, während 48,86 % in einem Bundesland ohne entsprechendes Gesetz arbeiten (s. Tab. 23).

Tabelle 23: Prozent der Musikschulen in Bundesländern mit Musikschulgesetz bzw. Verordnung für die Stichprobe.

	<i>n</i>	Prozent von <i>N</i> = 179
Bundesland ohne Musikschulgesetz	86	48,04 %
Bundesland mit Musikschulgesetz	90	50,28 %
Nicht beantwortet	3	1,68 %

Lediglich 14,53 % der Teilnehmenden aus Bundesländern mit Musikschulgesetzen (s. Tab. 24) geben an, dass sie dank dieser Verordnung weniger besorgt über die finanzielle Situation der Musikschule sind, während 15,08 % angeben, dass sich ihre finanziellen Sorgen „teils, teils“ verringert haben. Für 20,67 % der Befragten hat das Musikschulgesetz kaum oder gar keinen Einfluss auf ihre Sicht auf zukünftige finanzielle Probleme aufgrund der Pandemie ($M = 2,77$; $s = 1,41$; $Md = 3$; $IQR = 3$, $Min = 1$, $Max = 5$). Eine mögliche Erklärung wird von einer Person als Kommentar gegeben: „Die finanzielle Situation hängt nicht vom Musikschulgesetz ab, sondern von der Finanzkraft der Kommune und dem Verhandlungsgeschick des Verbands mit dem Ministerium“. Die Meinungen dazu scheinen un-

terschiedlich zu sein, da diese Kommentare den Informationen aus den Interviews widersprechen.

Tabelle 24: Auswirkung des Musikschulgesetzes auf die finanziellen Sorgen (für die Musikschule) während der Pandemie.

„Während der Pandemie hatte ich weniger Sorgen um die finanzielle Situation meiner Musikschule, weil in meinem Bundesland ein Musikschulgesetz bzw. Verordnung gibt“	<i>n</i>	Prozent von <i>N</i> = 179	
Traf gar nicht zu	25	13,97 %	20,67 %
Traf eher nicht zu	12	6,70 %	
Traf teils, teils zu	27	15,08 %	15,08 %
Traf eher zu	11	6,15 %	14,53 %
Traf voll und ganz zu	15	8,38 %	

4.5 Arbeitsbedingte psychische Anforderungen

Zur Erfassung psychischer Beanspruchungen im Arbeitskontext werden sieben Skalen bzw. eindimensionale Items aus dem Copenhagen Psychosocial Questionnaire (COPSOQ; Nübling et al., 2005) in der Deutschen Standard-Version des COPSOQ-III (vgl. FFAW, 2021, S. 6–7) verwendet. Die Erfassung der negativen Beanspruchung erfolgt mithilfe der Skala „Gedanke an Berufs- oder Stellenwechsel“, der Skala „Burnout-Symptome“ sowie den Einzelitems „Präsentismus“ und „Unfähigkeit, von der Arbeit abzuschalten“. Die Messung der positiven Beanspruchung erfolgt mittels der Skalen „Arbeitszufriedenheit“ und „Arbeitsengagement“ sowie dem Einzelitem „allgemeiner Gesundheitszustand“. Der Bereich der erzielten Werte erstreckt sich von einem Minimum von 0 bis zu einem Maximum von 100. Die interne Konsistenz der Skalen wird mittels Cronbachs α überprüft. Tabelle 25 enthält ein Vergleich der α -Werte, der Mittelwerte und Standardabweichung der vorliegenden Studie mit den jeweiligen Werten der deutschen Validierung des COPSOQs von Lincke et al. (2021, S. 3). Bei der Musikschulleitungs-Stichprobe wurde eine geringere interne Konsistenz der Skalen erzielt, jedoch noch zufriedenstellend (zwischen .68 und .78), insbesondere angesichts der Größe und der großen Heterogenität der Stichprobe. Die korrigierten Item-Skala-Korrelationen (Trennschärfe) lagen immer über .30.

Tabelle 25: Vergleich der Ergebnisse der vorliegenden Studie und der deutschen Validierung des COPSOQ-III (Lincke et al., 2021, S. 3).

Skala: Konstrukt		Items	Vorliegende Studie N = 179 Musikschulleitungen		Deutsche Validierung COPSOQ-III. N = 250.000 aus 966 Umfragen in Unternehmen (Lincke et al., 2021, S. 3)	
			Cronbachs α	M, s	Cronbachs α	M, s
Gedanke an Berufs-/ Stellenwechsel		2	.68 Trennschärfe- Spanne: .52 – .52	M = 16,69 s = 20,69	.80	M = 20,0 s = 23,3
Energie und psychisches Wohlbefinden	Burnout- Symptome	3	.83 Trennschärfe- Spanne: .58 – .74	M = 51,16 s = 19,71	.84	M = 48,5 s = 21,3
	Präsentismus	1	Einzelitem: Nicht anwendbar	M = 37,71 s = 30,6	/	M = 41,9 s = 26,1
	Unfähigkeit, abzuschalten	1		M = 59,22 s = 26,87	/	M = 45,8 s = 28,4
Arbeitszufriedenheit		7	.78 Trennschärfe- Spanne: .37 – .67	M = 64,69 s = 15,91	.82	M = 63,1 s = 16,9
Arbeitsengagement		3	.78 Trennschärfe- Spanne: .59 – .68	M = 71,46 s = 14,67	.86	M = 63,4 s = 19,9
Allgemeiner Gesundheitszustand		1	Einzelitem: Nicht anwendbar	M = 71,01 s = 20,09	/	M = 69,8 s = 19,8

4.5.1 Beanspruchungen bei der Arbeit

Die hohen Werte der Streuungsmaße, wie der Standardabweichung und der Spannweite (die Distanz zwischen dem Minimum und dem Maximum), weisen auf erhebliche Variationen in den Antworten hin. Aufgrund dessen werden grafische Darstellungen mit prozentualen Anteilen der Antwortmöglichkeiten für einzelne Items der Skalen präsentiert. Im folgenden Punkt 4.5.2 wird näher auf den Vergleich mit der Datenbank eingegangen. Wie von den Autor:innen empfohlen (vgl. Nübling et al., 2005, S. 31), wird zur verbesserten Beurteilung der Messgenauigkeit eines jeden Skalenwerts das 95 %-Konfidenzintervall des Mittelwerts angegeben (s. Tab. 26).

Tabelle 26: Durchschnittswerte der psychischen Beanspruchungen, gemessen mit der COPSOQ (vgl. FFAW, 2021, S. 6–7). Angaben in Prozent bei $N = 179$, keine fehlende Werte.

Beanspruchung	COPSOQ Skalen	M	s	95 %-Konfidenzintervall für den Mittelwert		Md	IQR	$Min.$	$Max.$
				Untergrenze	Obergrenze				
Negativ	Gedanke an Berufs-/ Stellenwechsel	16,69	20,69	13,64	19,74	12,5	25	0	87,5
	Burnout-Symptome	51,16	19,71	48,26	54,07	50	25	0	100
	Präsentismus	37,71	30,6	33,2	42,22	25	50	0	100
	Unfähigkeit, abzuschalten	59,22	26,87	55,25	63,18	75	50	0	100
Positiv	Arbeitszufriedenheit	64,69	15,91	62,34	67,04	66,67	21,43	17,86	96,43
	Arbeitsengagement	71,46	14,67	69,3	73,63	75	8,33	16,67	100
	Allgemeiner Gesundheitszustand	71,01	20,09	68,04	73,97	70	20	0	100

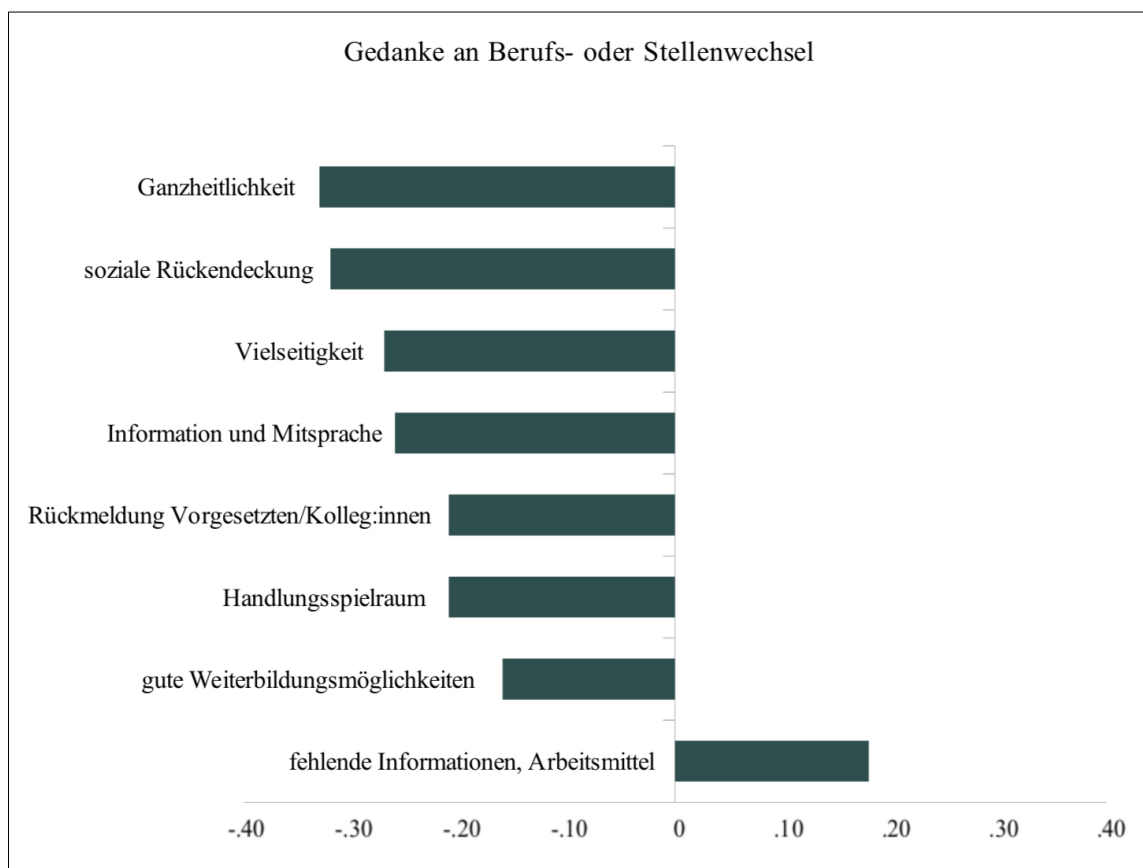
Gedanken an einen Berufs- oder Stellenwechsel. Die Skala, um Gedanken an einen Berufs- oder Stellenwechsel zu erfassen, zeigt einen Durchschnittswert von 16,69 ($s = 20,69$). Ein Vergleich zwischen den zwei Items „Gedanke an Berufswechsel“ ($M = 14,89$; $s = 22,77$) und „Gedanke an Stellenwechsel“ ($M = 18,44$; $s = 24,76$) verdeutlicht, dass die Zufriedenheit mit dem Beruf höher als die Zufriedenheit mit dem aktuellen Arbeitsplatz ist. In der vorliegenden Stichprobe geben 59,78 % der Teilnehmenden an, niemals über einen Berufswechsel nachzudenken, während 54,19 % angeben, niemals einen Stellenwechsel in Betracht zu ziehen. Von den Befragten denken 11,74 % einmal im Monat bis täglich über einen Berufswechsel nach, während dieser Anteil bei den Gedanken an einen Stellenwechsel 17,88 % beträgt. Am Ende des Fragebogens werden zwei Beispiele zu unterschiedlichen Kündigungsabsichten hinterlassen: „Ich finde den Job als Musikschulleitung nach wie vor sinnhaft, bereichernd und spannend. Falls sich noch weitere Aufstiegsmöglichkeiten ergeben, werde ich diese aber trotzdem nutzen und diesen Beruf ggf. verlassen“. Eine andere Person würde gerne wieder im Orchester arbeiten, erkennt jedoch aufgrund ihres fortgeschrittenen Alters, dass dies nicht mehr möglich ist.

Die Gedanken an einen Berufs- oder Stellenwechsel treten häufiger auf, je niedriger die Ganzheitlichkeit ($r_s = -.33$; $p = .0001$), Vielseitigkeit ($r_s = -.27$; $p = .0003$), die Informations- und Mitsprachemöglichkeiten ($r_s = -.26$; $p = .0004$), der Handlungsspielraum ($r_s = -.21$;

$p = .0042$), die Rückmeldung von Vorgesetzten und Kolleg:innen ($r_s = -.21$; $p = .0049$) sowie die Weiterbildungsmöglichkeiten ($r_s = -.16$; $p = .0371$) sind. Eine schwache positive Korrelation deutet darauf hin, dass diese Gedanken häufiger auftreten, wenn es an wichtigen Informationen oder Arbeitsmitteln für die Durchführung der Arbeit mangelt ($r_s = .18$; $p = .0141$).

In Abbildung 22 wird eine Darstellung aller signifikanten Spearman-Korrelationen (Signifikanzniveau von $p > .05$) zwischen den Arbeitsmerkmalen, die mit dem KFZA gemessen worden sind, und dem Gedanken an einen Berufs- oder Stellenwechsel, gemessen mit dem COPSOQ, dargeboten.

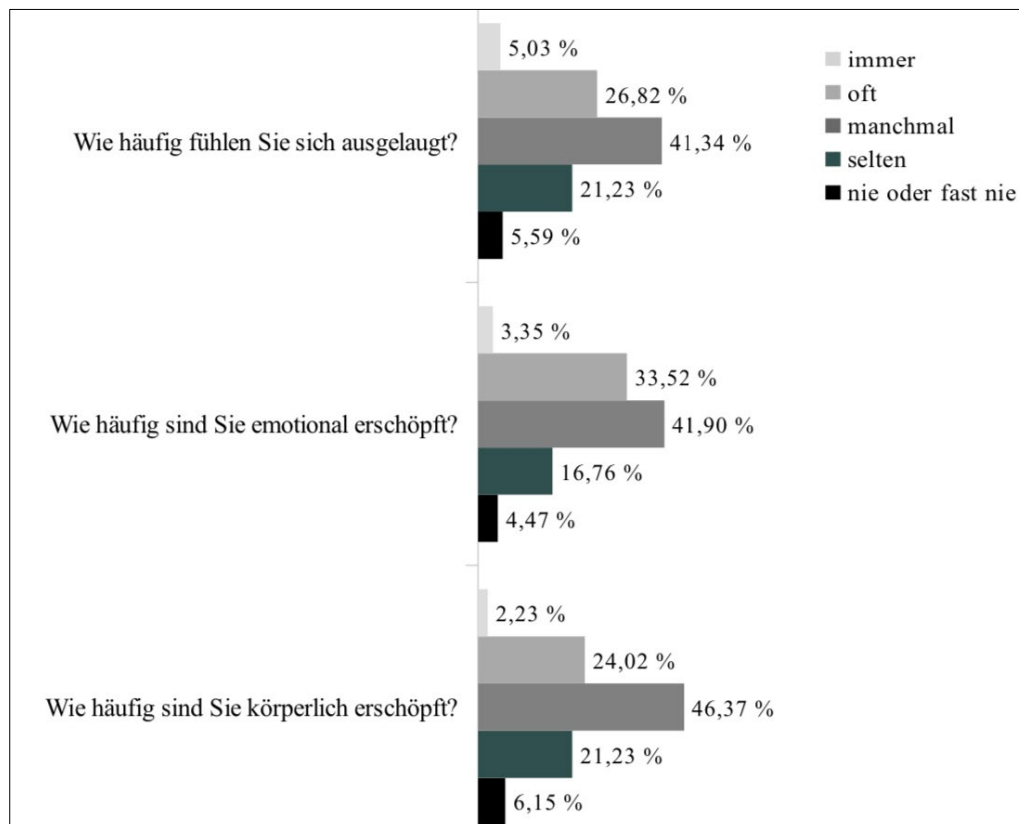
Abbildung 22: Stärke der signifikanten Korrelationen zwischen dem Gedanken an Berufs- oder Stellenwechsel und der Arbeitsplatzanalyse.



Burnout-Symptome. Die Burnout-Symptome-Skala erzielt einen Mittelwert von 51,16 ($s = 19,71$; $Min = 0$; $Max = 100$). Bei dieser Skala sind tiefe Werte positiv und hohe Werte negativ zu interpretieren. Abbildung 23 präsentiert die prozentuale Aufteilung für jeden Punkt auf der Antwortskala der jeweiligen Items. Etwa ein Viertel der Befragten gibt an, sich

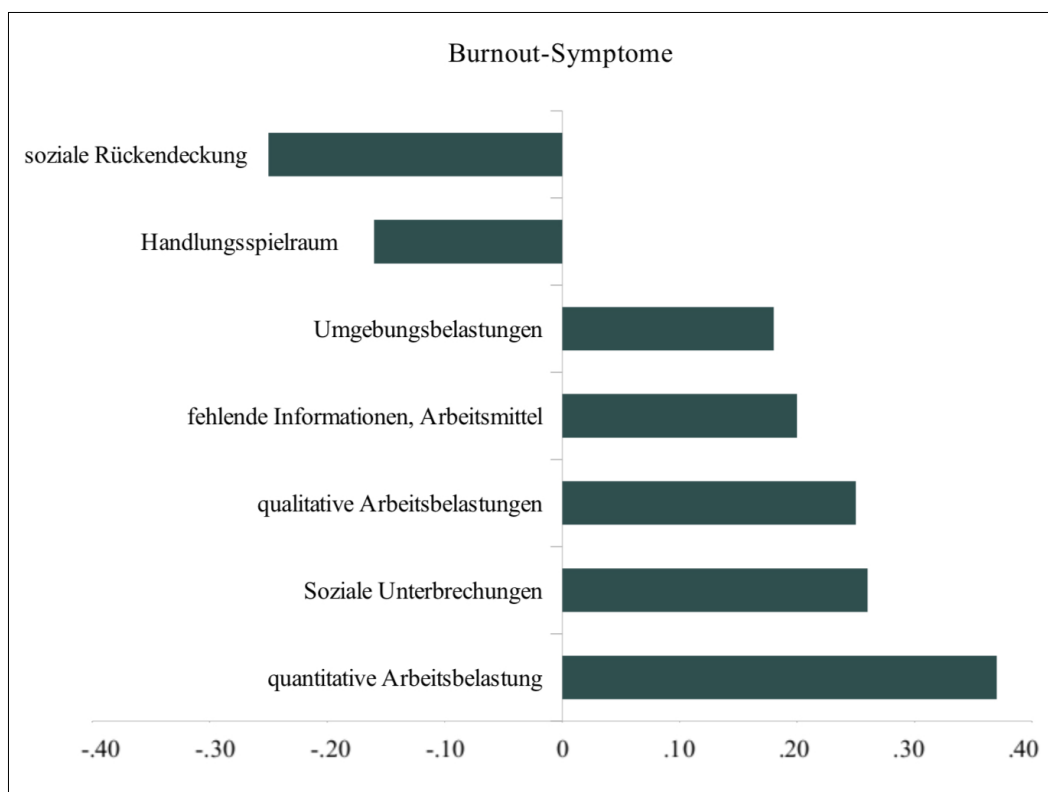
häufig oder immer körperlich erschöpft zu fühlen. Circa ein Drittel der Befragten fühlen sich oft oder immer ausgelaugt. Am häufigsten berichten die Befragten von emotionaler Erschöpfung, wobei 3,35 % angeben, dies immer zu erleben, 33,52 % oft und 41,90 % manchmal.

Abbildung 23: Häufigkeit (in Prozent) der Auswahlmöglichkeiten in der Burnout-Symptome-Skala.



Die Burnout-Symptome zeigen einen Zusammenhang mit quantitativen Arbeitsbelastungen ($r_s = .37$; $p = .0001$), Arbeitsunterbrechungen durch andere Personen ($r_s = .26$; $p = .0005$) oder durch fehlende Informationen bzw. Arbeitsmittel ($r_s = .20$; $p = .0064$) sowie qualitativen Arbeitsbelastungen ($r_s = .25$; $p = .0009$). Die Burnout-Symptome nehmen zu, wenn die soziale Rückendeckung abnimmt ($r_s = -.25$; $p = .0009$). Ein schwacher Zusammenhang zeigt sich auch bei einem geringeren Handlungsspielraum ($r_s = .16$; $p = .0329$). Alle signifikanten Korrelationen zwischen den Arbeitsmerkmalen und den Burnout-Symptomen sind in Abbildung 24 dargestellt.

Abbildung 24: Stärke der signifikanten Korrelationen zwischen den Burnout-Symptomen und der Arbeitsplatzanalyse.



Präsentismus. Das Einzelitem zum Präsentismus erzielt einen Mittelwert von 37,71 ($s = 30,6$; $Min = 0$; $Max = 100$). Etwa ein Viertel der Befragten gibt an, nie oder fast nie krank zur Arbeit zu kommen, ein weiteres Viertel kommt selten krank zur Arbeit, etwa 27 % kommen manchmal krank zur Arbeit und fast 14 % geben an, oft krank zur Arbeit zu kommen. Zudem geben 7,26 % der Befragten an, trotz Krankheit immer zu arbeiten (s. Abb. 25).

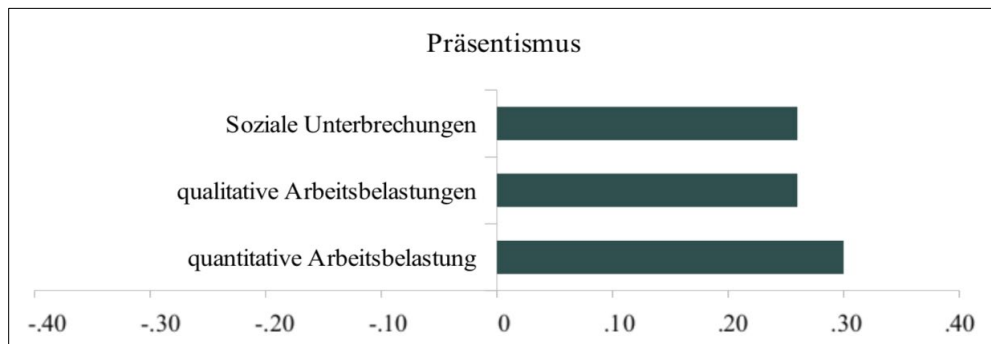
Abbildung 25: Häufigkeit (in Prozent) pro Antwortmöglichkeit für die Erfassung des Präsentismus.

Wie häufig kommen Sie zur Arbeit, obwohl Sie sich richtig krank und unwohl fühlen?				
26,26%	25,14%	27,37%	13,97%	7,26%
Nie oder fast nie	Selten	Manchmal	Oft	Immer

Die befragten Führungskräfte zeigen einen erhöhten Präsentismus in Verbindung mit sowohl quantitativen ($r_s = .30$; $p = .0001$) als auch qualitativen Arbeitsbelastungen ($r_s = .26$; $p = .0004$) sowie bei häufigen Unterbrechungen während der Arbeit ($r_s = .26$; $p = .0004$). Die

signifikanten Korrelationen zwischen den Arbeitsmerkmalen und dem Präsentismus sind in Abbildung 26 dargestellt.

Abbildung 26: Stärke der signifikanten Korrelationen zwischen dem Präsentismus und der Arbeitsplatzanalyse.



Unfähigkeit zur Distanzierung von der Arbeit. Der Einzelwert zur Erfassung der Unfähigkeit zur Distanzierung von der Arbeit ergab einen Mittelwert von 59,22 ($s = 26,87$; $Min = 0$; $Max = 100$). Probleme beim Abschalten von der Arbeit treten fast nie oder nie bei etwa 4 % der Befragten auf, bei etwa 21 % selten und bei etwa 22 % manchmal. Für 40,22 % der Befragten ist es oft und für 12,85 % immer schwierig, sich von der Arbeit zu distanzieren (s. Abb. 27).

Abbildung 27: Häufigkeit (in Prozent) pro Antwortoption für die Unfähigkeit zur Distanzierung von der Arbeit.

Wie häufig können Sie in Ihrer Freizeit die Arbeit nicht vergessen?					
3,91%	21,23%	21,79%	40,22%	12,85%	
(fast) nie	Selten	Manchmal	Oft	Immer	

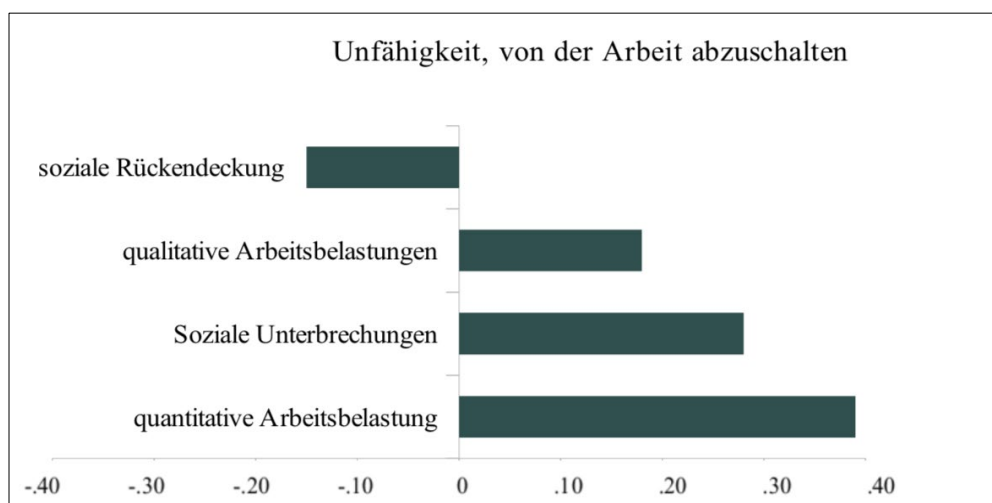
Die Unfähigkeit, in der Freizeit von der Arbeit abzuschalten, ist signifikant kleiner in der Gruppe der mittleren Leitung¹⁶⁴ sowie in der Gruppe mit höchstem Unterrichtspensum (46 %

¹⁶⁴ „Unfähigkeit, abzuschalten“ nach Stelle ($U = 2146$; $z = -2,3$; $p = .022$; $r = .17$). Obere Leitung ($M = 61,51$; $s = 27,13$; $Md = 75$; $IQR = 25$; bei $n = 139$) mittlere Leitung ($M = 51,25$; $s = 24,64$; $Md = 50$; $IQR = 50$; bei $n = 40$).

bis 100 %) ¹⁶⁵. Aufgrund der Tatsache, dass die mittlere Leitung im Durchschnitt das dreifache Unterrichtspensum im Vergleich zur oberen Leitung hat, liegt es nahe, dass der Unterschied in den Leitungstätigkeiten und der damit einhergehenden Verantwortung begründet ist.

Darüber hinaus trifft die Unfähigkeit zur Distanzierung von der Arbeit bei den Befragten vermehrt zu, je höher die quantitativen ($r_s = .39$; $p = .0001$) und qualitativen Arbeitsbelastungen sind ($r_s = .18$; $p = .0161$), sowie bei höheren Arbeitsunterbrechungen oder Störungen ($r_s = .28$; $p = .0002$). Eine schwache positive Korrelation deutet darauf hin, dass es den Befragten schwerer fällt, sich von der Arbeit in der Freizeit zu distanzieren, wenn sie weniger soziale Rückendeckung bei der Arbeit erfahren ($r_s = -.15$; $p = .047$). Ein Überblick aller signifikanten Korrelationen ist in Abbildung 28 dargestellt.

Abbildung 28: Stärke der signifikanten Korrelationen zwischen der Unfähigkeit, von der Arbeit abzuschalten und der Arbeitsplatzanalyse.

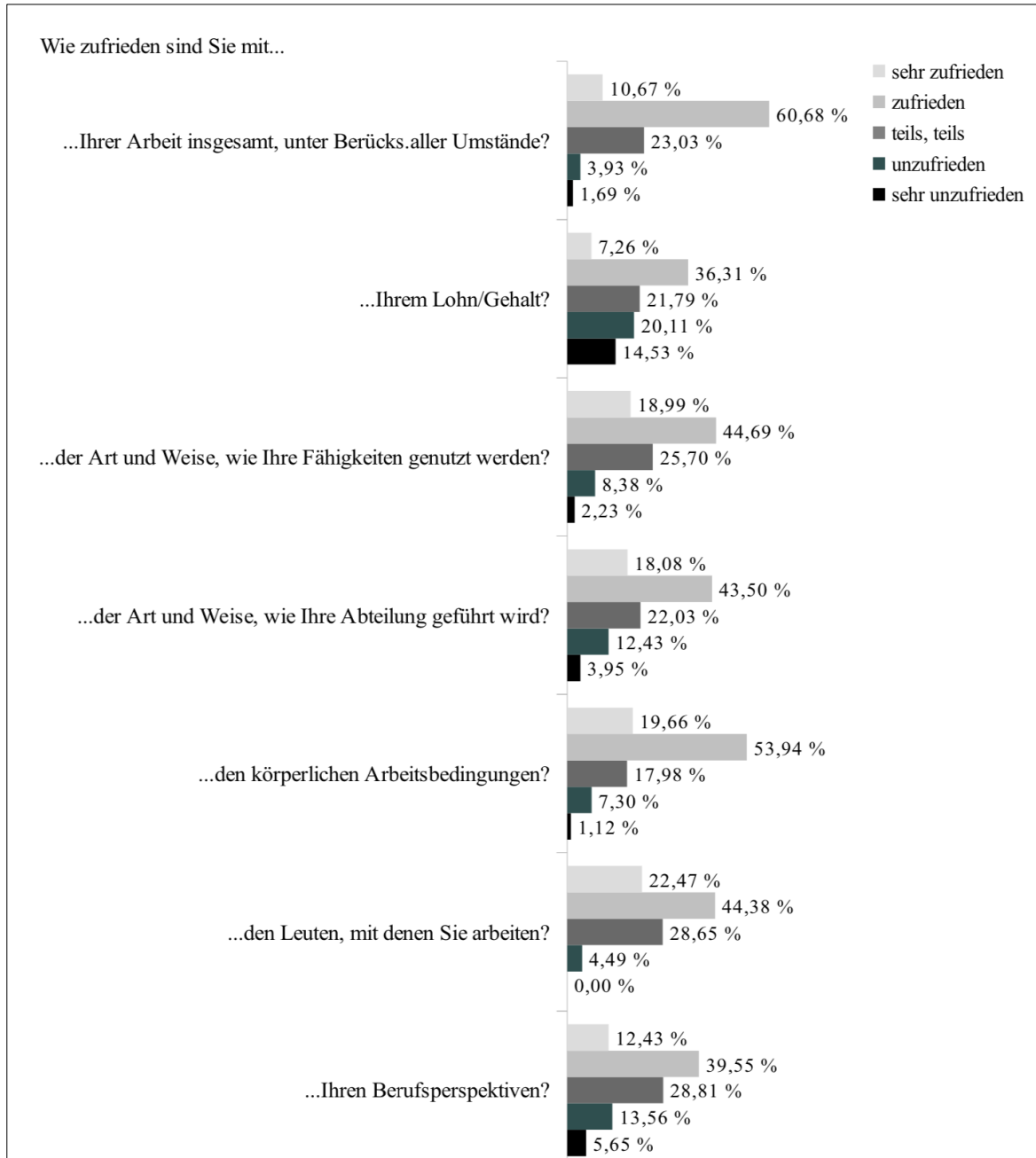


Arbeitszufriedenheit. Ein differenzierter Blick (s. Abb. 29) auf die einzelnen Items der Arbeitszufriedenheits-Skala ($M = 64,69$; $s = 15,91$) zeigt, dass die Befragten am wenigsten zufrieden mit dem Gehalt sind (34,64 % nie/selten, 21,70 % manchmal und 43,57 % oft/immer), gefolgt von den Berufsperspektiven (19,21 % nie/selten, 28,81 % manchmal und

165 „Unfähigkeit, abzuschalten“ nach Unterrichtszeit ($\chi^2 = 9,82$; $df = 3$; $p = .02$). Sig. Unterschied ($U = 666$; $z = -3,16$; $p = .002$; $r = .32$) zwischen den Gruppen „11 % bis 26 % des Deputats für Unterricht“ ($M = 69,23$; $s = 19,42$; $Md = 75$; $IQR = 25$; bei $n = 39$) und „46 % bis 100 % des Deputats für Unterricht“ ($M = 51,39$; $s = 27,65$; $Md = 50$; $IQR = 50$; bei $n = 54$). Eine schwache negative Korrelation zwischen der Unfähigkeit zur Distanzierung von der Arbeit und einem höheren Unterrichtspensum ($r_s = -.18$; $p = .0165$) unterstützen den signifikanten Unterschied.

51,98 % oft oder immer). Die höchste Zufriedenheit zeigen die Befragten mit ihren Arbeitskolleg:innen (4,49 % unzufrieden, 28,65 % teils, teils und 66,85 % zufrieden oder sehr zufrieden).

Abbildung 29: Häufigkeit (in Prozent) pro Antwortoption und Item der Arbeitszufriedenheitsskala.



Im Allgemeinen ist die Arbeitszufriedenheit in Führungspositionen auf oberer Leitungsebene signifikant höher als in mittleren Leitungsebenen¹⁶⁶.

Die Anzahl der Lehrkräfte¹⁶⁷ sowie der Anzahl der Schüler:innen haben signifikante Auswirkungen auf die Arbeitszufriedenheit, die tendenziell höher ist an größeren Musikschulen (mit 51 bis 100 Lehrkräfte und mehr als 6.000 Schüler:innen)¹⁶⁸. Die Zufriedenheit nimmt ebenso tendenziell zu, je größer das direkt geführte Kollegium ist¹⁶⁹. Diese Tendenz wird durch signifikant positive Korrelationen zwischen der Anzahl der Schüler:innen und der Arbeitszufriedenheit ($r_s = .22$; $p = .0033$), zwischen der Anzahl der Lehrkräfte und der Arbeitszufriedenheit ($r_s = .17$; $p = .0209$) sowie zwischen der Anzahl der direkt geleiteten Kollegien und der Arbeitszufriedenheit ($r_s = .25$; $p = .0007$) untermauert.

In der vorliegenden Stichprobe kann ein Zusammenhang zwischen steigenden Arbeitsressourcen und der Zunahme der Arbeitszufriedenheit festgestellt werden. Starke signifikante positive Korrelationen zeigen sich mit der sozialen Unterstützung am Arbeitsplatz ($r_s = .58$; $p = .0001$), der Mitsprachemöglichkeit und der Verfügbarkeit von Informationen ($r_s = .54$; $p = .0001$), der Ganzheitlichkeit ($r_s = .44$; $p = .0001$), der Vielseitigkeit der Tätigkeiten ($r_s = .40$; $p = .0001$) und dem Handlungsspielraum ($r_s = .36$; $p = .0001$). Eine moderate Korrelation wird zwischen der Zufriedenheit und der Rückmeldung von Vorgesetzten oder Kolleg:innen ($r_s = .29$; $p = .0001$), den Aufstiegschancen ($r_s = .28$; $p = .0001$) sowie den Möglichkeiten zur Weiterbildung ($r_s = .23$; $p = .0021$) festgestellt.

Darüber hinaus kann eine Abnahme der Zufriedenheit beobachtet werden, je höher die Umgebungsbelastungen ($r_s = -.44$; $p = .0001$) und die qualitativen Arbeitsbelastungen sind ($r_s = -.18$; $p = .0179$) sowie wenn es an Materialien oder wichtigen Informationen zur Ausführung der Arbeit mangelt ($r_s = -.36$; $p < .0001$). Ebenso wird eine Verringerung der Zufrie-

166 „Arbeitszufriedenheit“ nach Stelle ($U = 2131,5$; $z = -2,25$; $p = .024$; $r = .16$). Obere Leitung ($M = 66,03$; $s = 15,3$; $Md = 67,86$; $IQR = 17,86$; bei $n = 139$) mittlere Leitung ($M = 60,02$; $s = 17,27$; $Md = 60,71$; $IQR = 24,11$; bei $n = 40$).

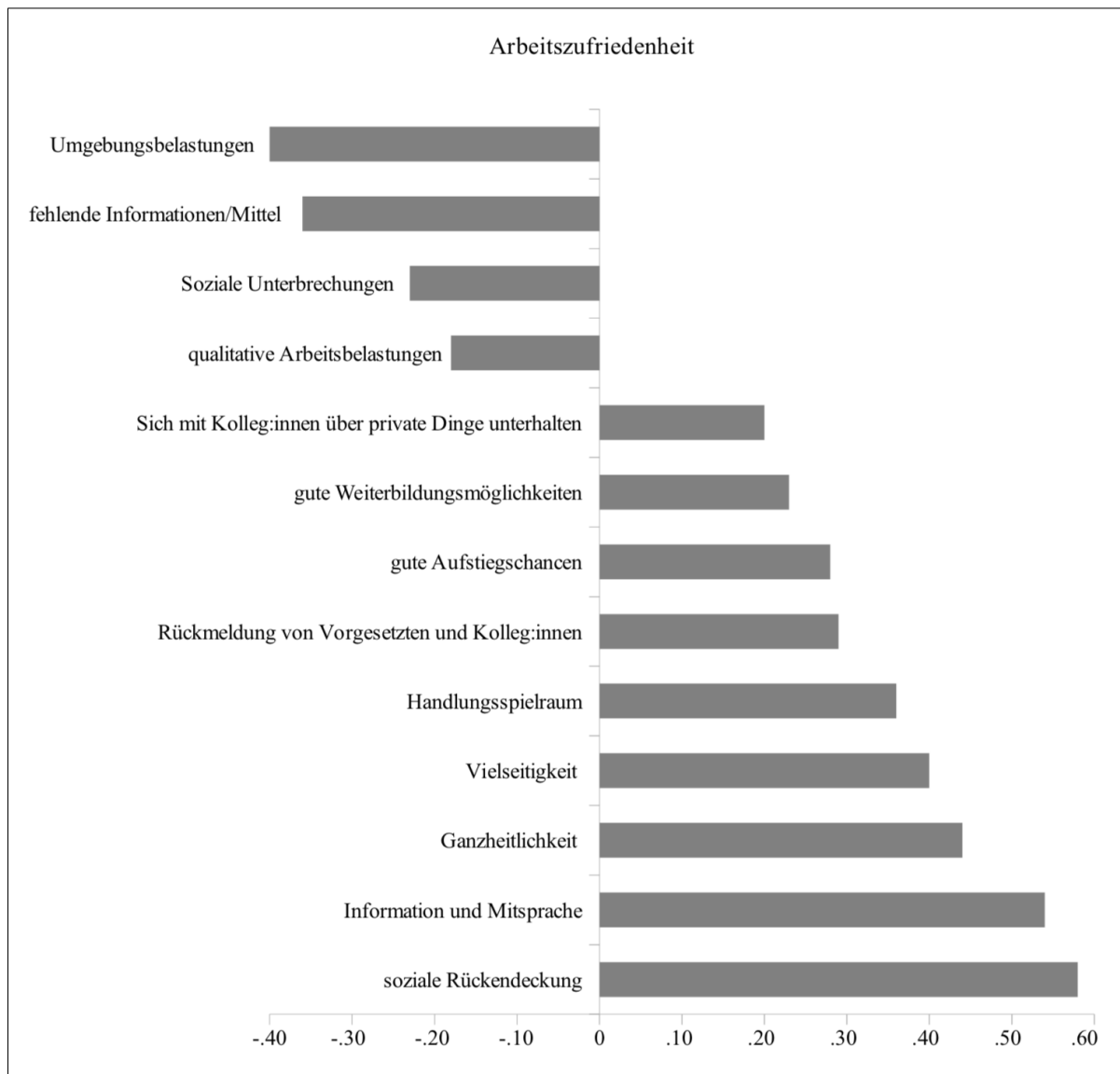
167 „Arbeitszufriedenheit“ nach Anzahl der Lehrkräfte ($\chi^2 = 12,22$; $df = 3$; $p = .007$). Signifikanter Unterschied ($U = 1532,5$; $z = -3,21$; $p = .001$; $r = .27$) zwischen „unter 50 Lehrkräfte“ ($M = 61,28$; $s = 15,35$; $Md = 60,71$; $IQR = 17,86$; bei $n = 91$) und „51–100 Lehrkräfte“ ($M = 70,4$; $s = 13,98$; $Md = 71,43$; $IQR = 17,86$; bei $n = 50$).

168 „Arbeitszufriedenheit“ nach Anzahl der Schüler:innen ($\chi^2 = 8,74$; $df = 3$; $p = .033$). Sig. Unterschied ($U = 423$; $z = -2,65$; $p = .008$; $r = .29$) zwischen den Gruppen „Weniger als 1.000 Schüler:innen“ ($M = 60,15$; $s = 15,08$; $Md = 60,71$; $IQR = 14,29$; bei $n = 59$) und „mehr als 6.000 Schüler:innen“ ($M = 70,03$; $s = 16,5$; $Md = 71,46$; $IQR = 25$; bei $n = 23$).

169 „Arbeitszufriedenheit“ nach Personalführung ($\chi^2 = 16,45$; $df = 4$; $p = .002$). Sig. Unterschied ($U = 1520$; $z = -2,71$; $p = .007$; $r = .21$) zwischen den Gruppen „unter 50 Lehrkräfte“ ($M = 62,01$; $s = 15$; $Md = 64,29$; $IQR = 17,86$; bei $n = 128$) und „51 bis 100 Lehrkräfte“ ($M = 69,31$; $s = 16,82$; $Md = 73,21$; $IQR = 18,45$; bei $n = 34$).

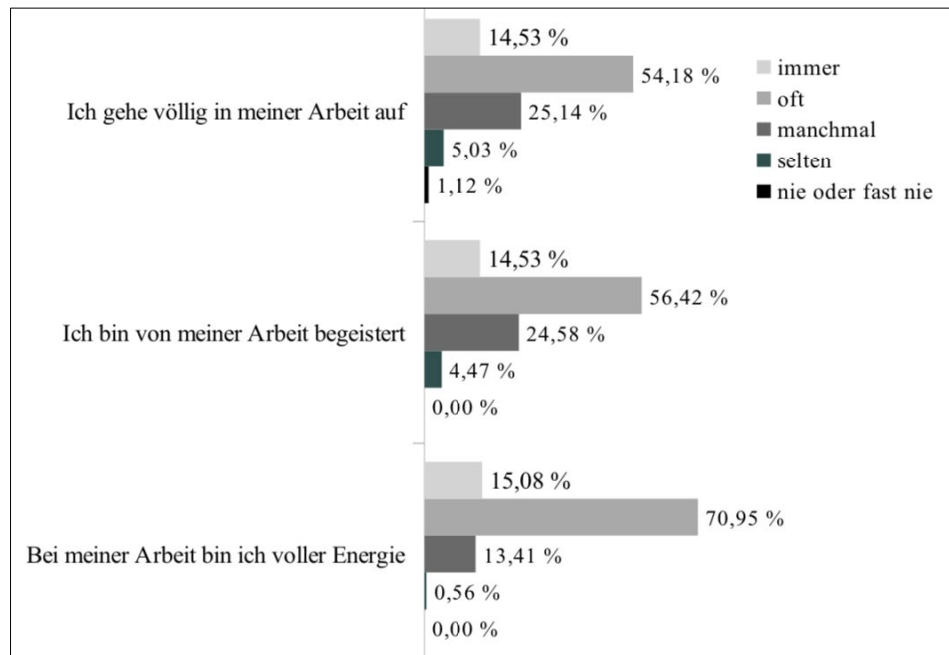
denheit festgestellt, wenn die Befragten häufig bei ihrer Arbeit unterbrochen werden ($r_s = -.23$; $p = .0019$). Die Korrelationen zwischen Arbeitsmerkmalen und Arbeitszufriedenheit sind in Abbildung 30 grafisch dargestellt.

Abbildung 30: Stärke der signifikanten Korrelationen zwischen der Arbeitszufriedenheit und der Arbeitsplatzanalyse.



Arbeitsengagement. Die Skala für Arbeitsengagement ($M = 71,46$; $s = 14,67$) besteht aus drei Items, deren Antworten keine wesentlichen Unterschiede aufweisen. Die Befragten geben in höherem Prozentsatz (zwischen 68,71 % und 86,03 %) an, dass sie oft bis immer energisch, in ihre Arbeit vertieft oder für ihre Arbeit begeistert sind (s. Abb. 31).

Abbildung 31: Häufigkeit (in Prozent) pro Antwortoption und Item der Arbeitsengagement-Skala.

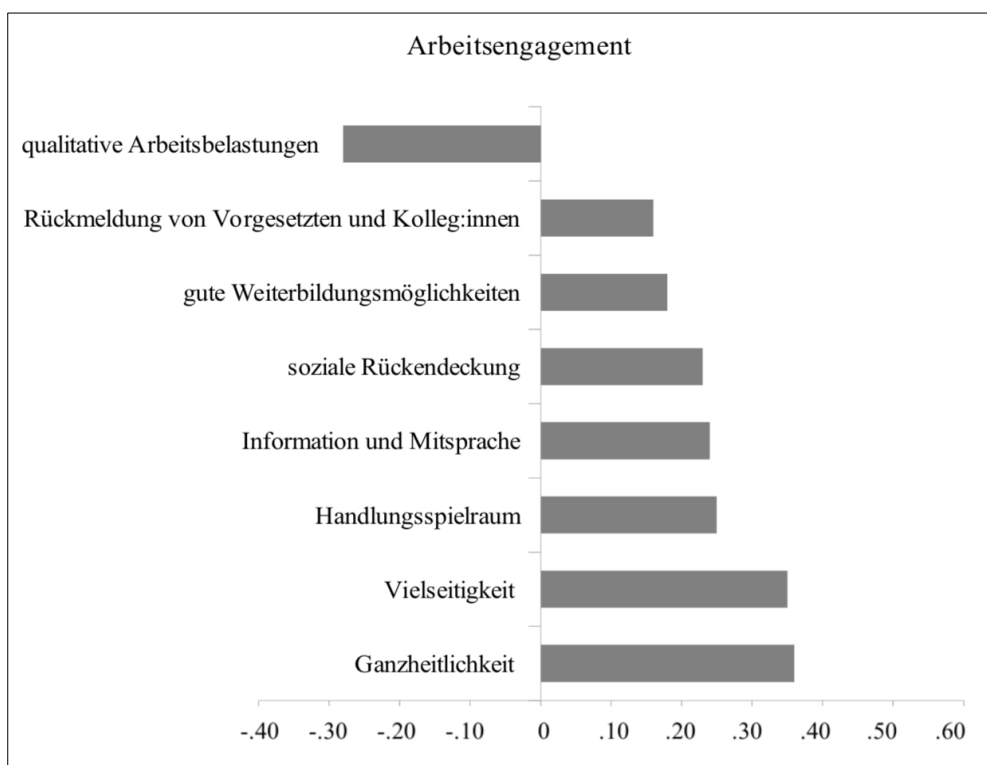


In der vorliegenden Stichprobe zeigt sich bei Frauen ein höheres Arbeitsengagement gegenüber Männern, wobei der signifikante Unterschied eine geringe Effektstärke von $r = .18$ aufweist.¹⁷⁰

Das Engagement nimmt zu, wenn die Ganzheitlichkeit bei der Aufgabe ($r_s = .36$; $p = .0001$), die Vielseitigkeit ($r_s = .35$; $p = .0001$), der Handlungsspielraum ($r_s = .25$; $p = .0008$), der Zugang zu notwendigen Informationen und das Mitspracherecht ($r_s = .24$; $p = .0013$) sowie die soziale Rückendeckung ($r_s = .23$; $p = .0019$) steigen. Es sind schwache positive Korrelationen zwischen Engagement und guten Weiterbildungsmöglichkeiten ($r_s = .18$; $p = .0165$) sowie dem Feedback von Vorgesetzten und Kolleg:innen ($r_s = .16$; $p = .0306$) zu verzeichnen. Bei steigenden qualitativen Arbeitsbelastungen (zu hohen und gleichzeitig komplexen Anforderungen) zeigt sich tendenziell ein Rückgang des Arbeitsengagements ($r_s = -.28$; $p = .0001$). In der Abbildung 32 ist eine Übersicht über alle Zusammenhänge zwischen den gemessenen Arbeitsmerkmalen und der Arbeitsengagement zu sehen.

¹⁷⁰ „Arbeitsengagement“ nach Geschlecht ($U = 3067$; $z = -2,47$; $p = .013$; $r = .18$). Frauen ($M = 74,77$; $s = 11,37$; $Md = 75$; $IQR = 16,67$; bei $n = 74$) Männer ($M = 69,13$; $s = 16,26$; $Md = 75$; $IQR = 16,67$; bei $n = 105$).

Abbildung 32: Stärke der signifikanten Korrelationen zwischen dem Arbeitsengagement und der Arbeitsplatzanalyse.



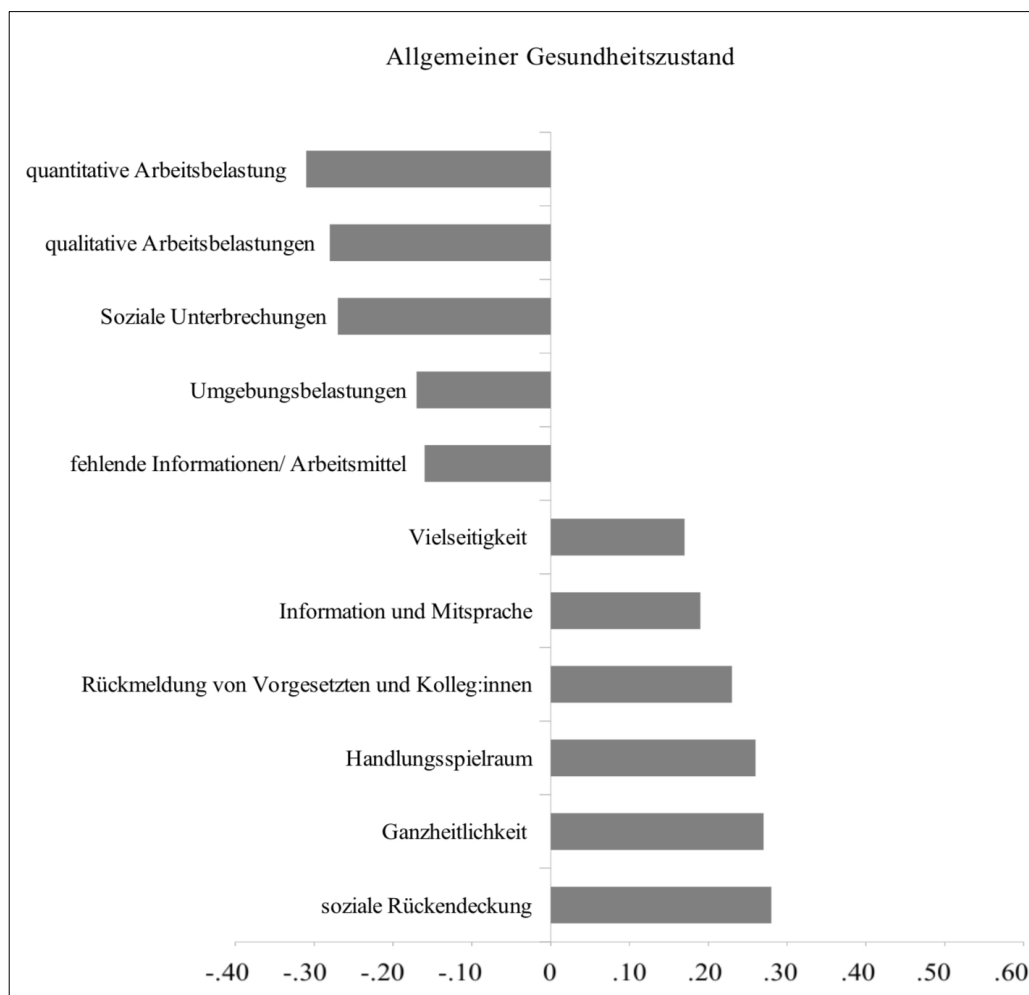
Allgemeiner Gesundheitszustand. Bei der Frage nach der Bewertung des gegenwärtigen Gesundheitszustands auf einer Skala von 0 (schlechtester denkbare Zustand) bis 100 (bester denkbare Gesundheitszustand) erzielt die vorliegende Stichprobe einen Durchschnittswert von 71,01 ($s = 20,09$; $Min = 0$; $Max = 100$). Die Daten zeigen, dass die große Mehrheit der Befragten (76,59 %) Werte zwischen 60 und 90 berichtet, was auf einen guten bis sehr guten Gesundheitszustand hinweist. Eine geringe Anzahl von Befragten (6,15 %) gibt an, sich besser Gesundheit zu fühlen. Hingegen berichten 17,33 % der Befragten einen unterdurchschnittlichen, schlechten bis sehr schlechten Gesundheitszustand mit Werten zwischen 0 und 50 Punkte (s. Abb. 33).

Abbildung 33: Häufigkeit pro Antwortmöglichkeit der Allgemeinen Gesundheitszustand Skala.

11,18 %	6,15 %	10,61 %	22,35 %	25,69 %	17,88 %	6,15 %
0 - 40	50	60	70	80	90	100
schlechtester denkbare Gesundheitszustand					Bester denkbare Gesundheitszustand	

Ebenso gibt es eine parallele Zunahme des allgemeinen Gesundheitszustandes und folgender Arbeitsressourcen: die soziale Rückendeckung ($r_s = .28$; $p = .0002$), die Ganzheitlichkeit ($r_s = .27$; $p = .0003$), der Handlungsspielraum ($r_s = .26$; $p = .0004$), die Rückmeldung von Vorgesetzten und Kolleg:innen ($r_s = .23$; $p = .0016$), die Information und Mitsprache ($r_s = .19$; $p = .0098$) und die Vielseitigkeit ($r_s = .17$; $p = .00226$). Gleichzeitig tritt eine Abnahme des Gesundheitszustandes auf, je häufiger Arbeitsstressoren während der Arbeit erlebt werden: quantitative Arbeitsbelastungen ($r_s = -.31$; $p = .0001$), qualitative Arbeitsbelastungen ($r_s = -.28$; $p = .0002$), häufige soziale Unterbrechungen ($r_s = -.27$; $p = .0003$), Umgebungsbelastungen ($r_s = -.17$; $p = .0232$) und fehlende Informationen oder Arbeitsmittel ($r_s = -.16$; $p = .0291$). Abbildung 34 bietet eine Darstellung aller signifikanten Korrelationen zwischen dem allgemeinen Gesundheitszustand und der Arbeitsplatzanalyse.

Abbildung 34: Stärke der signifikanten Korrelationen zwischen dem allgemeinen Gesundheitszustand und der Arbeitsplatzmerkmale.



4.5.2 Vergleich mit der Datenbank

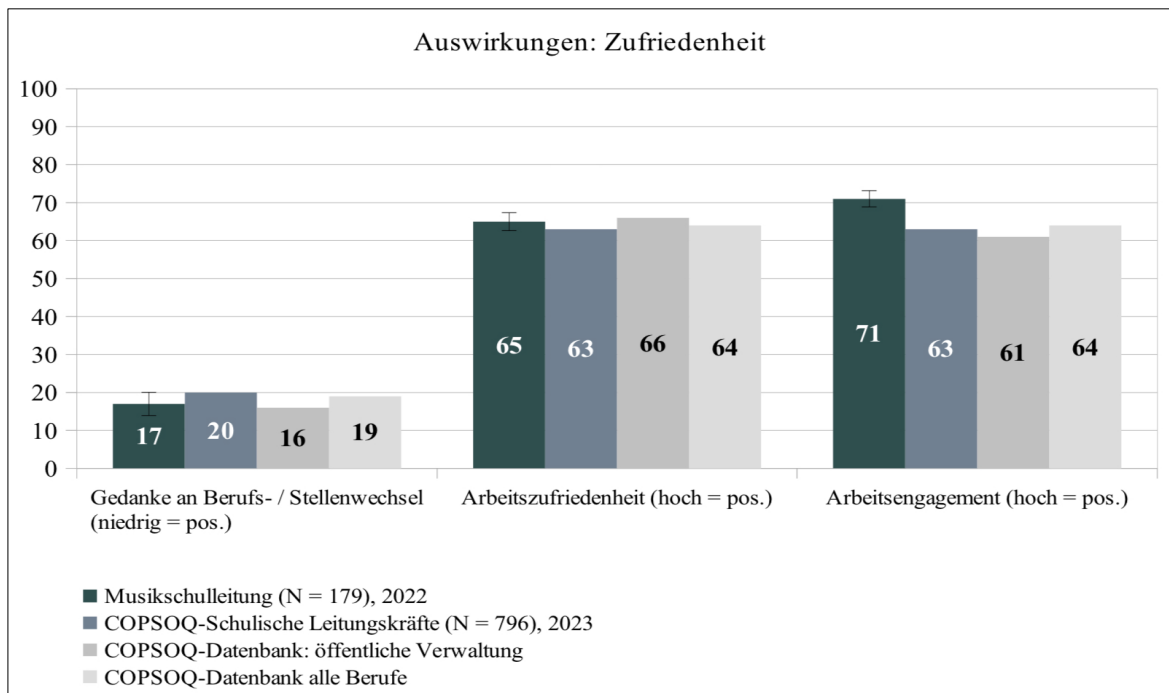
Die Ergebnisse des COPSOQ sind nicht als Diagnose zu betrachten, da keine Grenzwerte festgelegt worden sind (s. Kap. 3.5.3). Um potenzielle Handlungsbedarfe zu identifizieren, bietet der Vergleich mit der umfassenden Berufsdatenbank einen sinnvollen Ansatz (vgl. Lincke et al., 2021, S. 5). Für die vorliegende Studie konnten drei Referenzgruppen als Vergleich herangezogen werden: die Durchschnittswerte einer neuen Studie über die Tätigkeit deutscher Schulleitungen, die Mittelwerte aus der COPSOQ-Datenbank für die öffentliche Verwaltung sowie die Gesamtwerte aller Berufsgruppen¹⁷¹ (vgl. Nübling et al., 2023, Teil 1, S. 9). Abbildungen 35 und 36 zeigen jeweils die Vergleiche für die Skalen der Auswirkungen von Belastungsfaktoren auf die Arbeitszufriedenheit und auf die Gesundheit. Die Grundlage für die Referenzwerte basiert auf Informationen von mehr als 530.000 Personen, die an verschiedenen COPSOQ-Umfragen teilgenommen haben (Stand 2022). Für die aktuellen Referenzwerte wurden die Daten der letzten fünf Jahre mit 250.000 Befragten verwendet. Ob ein hoher Wert (der als "viel" oder "häufig" im betreffenden Thema angesehen wird) positiv oder negativ bewertet wird, hängt vollständig vom jeweiligen Thema ab. Zum Beispiel wird das häufige Verbergen von Emotionen bei der Arbeit negativ bewertet, während ein höherer Gestaltungsspielraum im Allgemeinen als positiv angesehen wird (vgl. Nübling et al., 2023, Teil 1, S. 10). In Anlehnung auf die Effektstärke von Cohen (s. Kap. 3.5.5) legen die Autor:innen fest, dass Unterschiede zwischen den Mittelwerten von 3 Punkten als bedeutend und Differenzen von 7 Punkten oder höher als signifikant wahrnehmbar betrachtet werden (vgl. Nübling et al., 2023, Teil 1, S. 11).

Auswirkungen: Zufriedenheit. Das Arbeitsengagement der Musikschulleitungs-Stichprobe ist spürbar höher als in den anderen Vergleichsgruppen (s. Abb. 25): 8 Punkte höher als die Schulleitung, 10 Punkte höher als die öffentliche Verwaltung und 7 Punkte höher als die Gesamtdatenbank. Dennoch liegen die Absichten, den Beruf oder die Stelle zu verlassen, nur etwa 3 Punkte niedriger als bei der Schulleitung und sehr nahe an den Datenbankwerten für die öffentliche Verwaltung und für alle Berufe. Die Arbeitszufriedenheit ist durchschnittlich

¹⁷¹ Die Datenbasis für die Referenzwerte umfasst Angaben der letzten 5 Jahre von 250.000 Befragten. Ohne ausdrückliche Zustimmung der FFAW dürfen die Datenbank-Werte nicht für andere Projekte verwendet und publiziert werden (vgl. Nübling et al., 2023, Teil 1, S. 10). Vor der Verwendung dieser Vergleichswerte wurde eine entsprechende Erlaubnis eingeholt, wobei explizit darauf hingewiesen wird, dass diese ausschließlich für die vorliegende Dissertation genutzt werden dürfen.

ausgeprägt und zeigt im Vergleich keine Auffälligkeiten (vgl. Nübling et al., 2023, Teil 4, S. 6).

Abbildung 35: Vergleich der Skalenwerte für die positiven Auswirkungen (COPSOQ) und der Datenbank für alle Berufe.

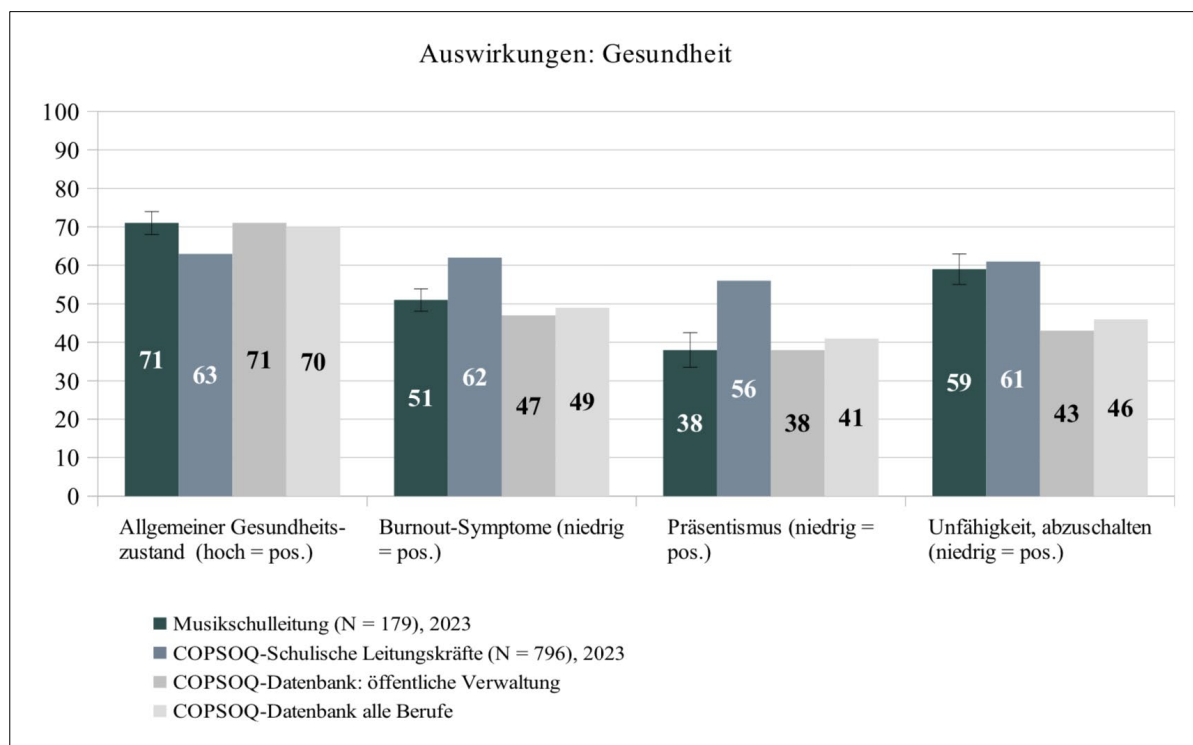


Auswirkungen: Gesundheit. Die allgemeinen Gesundheitswerte für die Musikschulleitungs-Stichprobe ist unauffällig im Vergleich zu den weiteren Referenzgruppen (s. Abb. 36), während die Schulleitungs-Stichprobe um 8 Punkte tiefer negativ auffällt (höhere Werte sind positiv zu interpretieren).

Die Burnout-Symptome (wo höhere Werte negativ zu interpretieren sind) der vorliegenden Stichprobe sind leicht höher als in den beiden Datenbank-Referenzgruppen: 4 Punkte höher als die öffentliche Verwaltung und 2 Punkte höher als alle Berufe. Die Schulleitungs-Stichprobe ist dennoch 11 Punkte stärker ausgeprägt. Der Präsentismus (hohe Werte sind negativ zu interpretieren) ist ähnlich ausgeprägt wie in der Datenbank für die öffentliche Verwaltung und für alle Berufe. Erneut ist die Schulleitung deutlich stärker von dieser negativen Beanspruchung betroffen (18 Punkte höher). Die Unfähigkeit, von der Arbeit abzuschalten, ist in diesem Fall genauso hoch wie bei der Schulleitung. Somit weisen beide Berufsgruppen (Schulleitung und Musikschulleitung) deutlich höhere Durchschnittswerte (etwa

15 Punkte Unterschied) auf als die Datenbankwerte für die öffentliche Verwaltung und für alle Berufe (vgl. Nübling et al., 2023, Teil 4, S. 7).

Abbildung 36: Vergleich der Skalenwerte für die negativen Auswirkungen (COPSOQ) und der Datenbank für alle Berufe.



4.5.3 Zusammenfassung: Arbeitsplatzanalyse und Beanspruchungen

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen einen Zusammenhang zwischen wachsenden Belastungen und zunehmenden negativen Beanspruchungen. Zusätzlich werden zahlreiche negative Korrelationen zwischen den negativen Beanspruchungen und der positiven Bewertung der Musikschulleitungstätigkeiten festgestellt. Diese Ergebnisse lassen darauf schließen, dass eine höhere Prävalenz von Gedanken an Berufs- oder Stellenwechsel, das Vorhandensein von Burnout-Symptomen, Präsentismus und die Unfähigkeit abzuschnallen, mit einer geringeren Zufriedenheit mit den Arbeitsaufgaben korreliert sind und umgekehrt. Anders verhält es sich bei den zahlreichen positiven Korrelationen zwischen Arbeitszufriedenheit, Arbeitsengagement, allgemeinem Gesundheitszustand und der Vorliebe für bestimmte Arbeitsaufgaben, was darauf hindeutet, dass diese Variablen sich positiv gegenseitig beeinflussen (s. Anhang, Tab. A20).

Ähnliche Beziehungen werden zwischen den Beanspruchungen und der eingeschätzten Schwierigkeit der Arbeitsaufgaben festgestellt. Demnach wird eine höhere Prävalenz von Gedanken an Berufs- oder Stellenwechsel, das Vorhandensein von Burnout-Symptomen und die Unfähigkeit abzuschalten, mit einer höheren wahrgenommenen Schwierigkeit verschiedener Tätigkeiten assoziiert. Hingegen wird eine höhere Arbeitszufriedenheit, Arbeitsengagement und allgemeiner Gesundheitszustand mit einer geringeren wahrgenommenen Schwierigkeit in Verbindung gebracht (s. Anhang, Tab. A21).

Die Tabellen A22 und A23 im Anhang geben einen Überblick aller signifikanten Korrelationen zwischen der Arbeitsanalyse mittels des KFZAs und den mit dem COPSOQ erfassten Beanspruchungen.

4.6 Selbstwirksamkeitserwartung

Die Erfassung der Selbstwirksamkeit erfolgt mithilfe der Kurzskala zur Erfassung allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartungen (ASKU; Beierlein et al., 2012). Die Skala enthält drei Aussagen, die zwischen (1) trifft gar nicht zu, und (5) trifft voll und ganz zu, von den Befragten beantwortet werden. Höhere Werte sind positiv zu bewerten. Der Durchschnitt für die gesamte Stichprobe ($N = 179$) beträgt 4,18 ($s = 0,5$; $Md = 4$; $IQR = 0,33$; $Min. = 2,67$; $Max. = 5$). Die interne Konsistenz wird durch Cronbachs α -Koeffizienten von .83 bestimmt. Um eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse der aktuellen Stichprobe mit den Referenzwerten herzustellen, wird das Alter in denselben Altersgruppe wie in der Datenbank kategorisiert (s. Tab. 27). Jedoch sind die Altersgruppen „18 bis 35 Jahren“ und „über 65 Jahren“ in der vorliegenden Stichprobe der Musikschulleitung deutlich unterrepräsentiert. Daher ist lediglich ein Vergleich mit der Altersgruppe „36 bis 65 Jahren“ möglich. Die Mittelwerte ähneln sich stark, wobei die Werte der männlichen Musikschulleitungen im Durchschnitt etwas tiefer liegen ($M = 4,16$, $s = 0,46$) als die Referenzwerte für die gleiche Altersgruppe ($M = 4,23$, $s = 0,60$).

Es werden keine signifikanten Unterschiede in den Selbstwirksamkeitswerten aufgrund der soziodemografischen Variablen festgestellt.

Tabelle 27: Vergleich der Selbstwirksamkeitserwartungen für die vorliegende Stichprobe mit den Referenzwerten.

Referenzwerte ASKU (N = 1134). Teilstichproben unbekannt.				ASKU-Skalenwerte. Vorliegender Studie (N = 178)				
		M	s			M	s	n
18 bis 35 Jahren	weiblich	4,27	0,59	18 bis 35 Jahren	weiblich	3,92	0,42	4
	männlich	4,29	0,68		männlich	3,76	0,76	7
36 bis 65 Jahren	weiblich	4,22	0,49	36 bis 65 Jahren	weiblich	4,24	0,52	70
	männlich	4,23	0,60		männlich	4,16	0,46	95
über 65 Jahren	männlich	4,03	0,70	über 65 Jahren	männlich	4,50	0,71	2
	weiblich	4,12	0,68		weiblich	/	/	0

Selbstwirksamkeit und Musikschulleitungstätigkeiten. Es besteht eine positive Korrelation zwischen der Selbstwirksamkeit und 14 der 16 Items der Skala zur „Bewertung der Musikschulleitungsaktivitäten“. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass eine höhere Selbstwirksamkeit mit einer positiven Wahrnehmung der Tätigkeiten seitens der Befragten einhergeht (s. Anhang, Tab. A24). Bei zwölf von insgesamt 16 Items, die die Skala „Bewertung der Schwierigkeit der Musikschulleitungsaktivitäten“ erfassen, besteht eine negative Korrelation in Verbindung mit der Selbstwirksamkeit. Dieses Ergebnis legt nahe, dass Personen mit einer niedrigeren Selbstwirksamkeit dazu neigen, die ihnen gestellten Aufgaben als schwieriger einzustufen (s. Anhang, Tab. A25).

Selbstwirksamkeit und Pandemie-Auswirkungen auf die Musikschularbeit. Es lässt sich eine Tendenz erkennen, dass Personen Situationen, die durch die Auswirkungen der Pandemie bedingt sind, im Falle einer höheren Selbstwirksamkeit positiver bewerten. Je niedriger die Selbstwirksamkeitswerte der Befragten sind, desto häufiger nehmen sie unrealistische Erwartungen anderer Menschen an sich wahr ($r_s = -.31$; $p = .0001$) und von einer höheren Belastung aufgrund persönlicher Probleme während der Pandemie berichten ($r_s = -.22$; $p = .0025$). Es wird eine positive Verbindung zwischen der Selbstwirksamkeit und der Sorge über das Ausfallen von Musikschulaktivitäten festgestellt, die nicht online stattfinden konnten ($r_s = .19$; $p = .0096$). Ebenso besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit und der Bewertung des Zusammenhalts und der Kommunikation im Kollegium während des Lockdowns ($r_s = .23$; $p = .0016$), der Reaktion der Eltern und Schüler:innen auf

die neue Situation ($r_s = .27$; $p = .0003$), des Erfolgs der Musikschule bei der Suche nach neuen Wegen (u. a. Onlineunterricht) zur Aufrechterhaltung des Unterrichts ($r_s = .19$; $p = .011$) sowie der eigenen Arbeitssituation im Homeoffice ($r_s = .23$; $p = .0016$).

Selbstwirksamkeit und die Beanspruchungen bei der Arbeit. Die Selbstwirksamkeit zeigt positive Korrelationen mit dem Arbeitsengagement ($r_s = .39$; $p = .0001$), dem allgemeinen Gesundheitszustand ($r_s = .33$; $p = .0001$) und der Arbeitszufriedenheit ($r_s = .28$; $p = .0001$). Negative Zusammenhänge werden zwischen der Selbstwirksamkeit und negativen Beanspruchungen der Arbeit, wie dem Gedanken an einen Berufs- oder Stellenwechsel ($r_s = -.22$; $p = .0028$), sowie den Burnout-Symptomen ($r_s = -.21$; $p = .0043$) festgestellt.

4.7 Zusammenfassung der wichtigsten Befunde

Dieser Abschnitt soll die wesentlichen statistisch signifikanten Ergebnisse der Studie auf prägnante Weise zusammenfassen.

Soziodemografische Variablen wie Alter und Geschlecht zeigen nur marginale Auswirkungen auf arbeitsbezogene Faktoren, mit Ausnahme eines signifikanten Unterschieds in der höheren Teilzeitbeschäftigung von Frauen.

Die stärksten Korrelationen (von moderater Stärke) zeigen sich zwischen Engagement und Arbeitsressourcen sowie zwischen Selbstwirksamkeit und den Auswirkungen der Arbeitsbeanspruchung (positive Korrelationen für die positiven Auswirkungen und negative Korrelationen für die negativen Auswirkungen). Die restlichen Unterschiede und Zusammenhänge zwischen den Variablen weisen eine niedrige bis mittlere Stärke auf, waren jedoch in der Regel hoch signifikant. Es sei darauf hingewiesen, dass bei den qualitativen und quantitativen Analysen eine konservative Vorgehensweise gewählt wurde, um die Zuverlässigkeit der Ergebnisse zu gewährleisten und zufällige Ergebnisse weitgehend auszuschließen. Korrelationen zwischen Variablen haben eine begrenzte Fähigkeit, kausale Verbindungen abzuleiten, da andere nicht gemessene Variablen diese beeinflussen könnten (vgl. MacKinnon & Pirlott, 2015, S. 39).

Soziodemografie, Anforderungsprofil, Arbeitszeit

- Auf der obersten Leitungsebene sind etwa 40 % der Teilnehmenden weiblich und 60 % männlich. Das Verhältnis von Frauen zu Männern in der mittleren Führungsebene ist ausgeglichener.
- Das durchschnittliche Alter der Stichprobe beträgt 51,03 Jahre ($s = 8,78$). Etwa die Hälfte der Befragten ist zwischen 50 und 59 Jahren und etwa 15 % sind über 59 Jahren.
- Im Durchschnitt unterrichtet die mittlere Leitung dreimal mehr Stunden als die obere Leitung.
- Etwa 15 % der Führungskräfte auf oberer Ebene und etwa 45 % der Führungskräfte auf mittlerer Ebene arbeiten in Teilzeit (genauer Umfang blieb ungefragt).
- Von den weiblichen Befragten sind 65 % in Teilzeit beschäftigt, im Gegensatz zu 37 % der männlichen Befragten. Diese Zahlen spiegeln strukturelle Geschlechterunterschiede wider, aber insgesamt liegen sie höher und zeigen einen kleineren Unterschied im Vergleich zum deutschen Durchschnitt, bei dem 46 % der Frauen und 11 % der Männer in Teilzeit arbeiten (vgl. Hobler et al., 2020, S. 25).
- In einer Vollzeitbeschäftigung werden verschiedene Arbeitsaufgaben positiver bewertet als in einer Teilzeitstelle.

Arbeitsplatzanalyse

- Die Vielfalt der Aufgabenbereiche und die Arbeitsplatzmerkmale hängen stark vom jeweiligen Kontext der Musikschule ab. Unabhängig von ihrer Position betonen die Befragten als sehr belastend die Kombination von hoher Arbeitsmenge und Zeitdruck, die häufig zu Überstunden führt.
- Negative Faktoren des Berufs sind die niedrige Tarif-Einstufung, das Fehlen von Aufstiegsmöglichkeiten und begrenzten Delegationsmöglichkeiten.
- Die obere Leitungsebene zeigt höhere Werte auf Arbeitsressourcen wie Handlungsspielraum, Vielseitigkeit, ausreichende Informationen sowie Mitsprachemöglichkeiten.

ten bei den Vorgesetzten. Zudem bewertet die obere Leitungsebene mehrere Arbeitsaufgaben positiver und ist insgesamt zufriedener mit ihrer Arbeit als die mittleren Leitungsebenen.

- Gleichzeitig ist die obere Musikschulleitung stärker von quantitativen Arbeitsbelastungen betroffen. In der höchsten Führungsebene treten häufiger unangenehme Gespräche auf (u. a. mit Lehrkräften, Eltern, Trägern) und es wird ein erhöhter Druck wahrgenommen, den widersprüchlichen Erwartungen von Lehrkräften und Vorgesetzten gerecht zu werden (insbesondere von Personen unter 45 Jahren).
- Die mittlere Leitungsebene bewertet die Planung und Durchführung von Veranstaltungen und Projekten als schwieriger, während sie ihren eigenen Unterricht im Vergleich zu den oberen Führungspersonen als motivierender einschätzt. Dies könnte möglicherweise auf ihren höheren Lehranteil zurückzuführen sein. Je höher der prozentuale Anteil von Unterrichtsstunden ist, desto mehr Probleme mit fehlenden Informationen und Arbeitsmitteln, mehr Umgebungsbelastungen, weniger Handlungsspielraum, weniger Vielseitigkeit, weniger notwendige Informationen und Mitsprachemöglichkeiten sowie weniger Anforderungen an die Zusammenarbeit werden wahrgenommen.
- An größeren Standorten (über 100.000 Einwohner:innen) bzw. größeren Musikschulen mit mehr Lehrkräften (ab 100):
 - wird das ohnehin hoch geschätzte Engagement und die Motivation der Musikschullehrkräfte höher bewertet.
 - empfinden die Musikschulleitungen die Einhaltung und Umsetzung von Rechtsgrundlagen im Arbeitsrecht und Sozialrecht, die Koordination, Durchsetzung und Unterstützung der gemeinsamen Arbeit von Lehrkräften und Verwaltungspersonal sowie den eigenen Unterricht tendenziell als anspruchsvoller im Vergleich zu kleineren Standorten.
 - ist die allgemeine Arbeitszufriedenheit der Musikschulleitungen höher.
- Die Evaluierung und Entwicklung des Lehrkörpers innerhalb der ersten fünf Jahre einer leitenden Position wird größtenteils positiv bewertet, wohingegen eine Gruppe

mit einer Berufserfahrung zwischen sechs und zehn Jahren weniger zufrieden ist. Das Finanzmanagement wird von Personen mit geringerer Berufserfahrung als anspruchsvoller wahrgenommen.

Schwierigkeitsgrad der Musikschulleitungstätigkeiten

- Die Einhaltung und Umsetzung von Rechtsgrundlagen, das Finanzmanagement (besonders bei weniger Berufserfahrung), die Digitalisierung, die Kooperationsarbeit mit anderen Bildungseinrichtungen sowie die Personalgewinnung und der Einstellungsprozess von neuen Lehrkräften werden als besonders herausfordernd bzw. schwieriger eingestuft.
- Eine höhere Einschätzung bestimmter Arbeitsressourcen geht mit einer geringeren Schwierigkeitswahrnehmung der Aufgaben einher, bspw.:
 - Qualitative Daten offenbaren, dass mangelnde Rahmenbedingungen die Digitalisierung bremsen sowie teilweise veraltete Strukturen und wenig Flexibilität manche bürokratischen Abläufe erschweren.
 - Die Öffentlichkeitsarbeit und Koordinationsarbeit zwischen Lehrkräften und Verwaltungspersonal wird als anspruchsvoller eingestuft bei höherer Vielseitigkeit und als schwieriger bei erhöhten Umgebungsbelastungen, wie Lärm oder unzureichenden Räumlichkeiten.
 - Die Koordination der Arbeit zwischen Lehrkräften und Verwaltung fällt umso leichter, je höher die Ganzheitlichkeit bei den Aufgaben, das Mitspracherecht, Informationsverfügbarkeit sowie die soziale Rückendeckung sind.

Auswirkungen der Covid-19-Pandemie auf die Musikschularbeit

- Personen in mittleren Führungspositionen sowie Personen mit einem höheren Lehrpensum (in der Regel überschneiden sich diese Gruppen) hatten in der Pandemie einen stärkeren Motivationsverlust aufgrund des langfristigen Ausfalls bestimmter Arbeitsbereiche.
- Ressourcen wie Vielseitigkeit, Ganzheitlichkeit, Handlungsspielraum, soziale Rückendeckung, erhöhte Informations- und Mitsprachemöglichkeiten, verbesserte Zu-

sammenarbeit, häufigere Rückmeldungen von Vorgesetzten und Kollegium führen zu positiveren Bewertungen hinsichtlich der Aufrechterhaltung des Unterrichts trotz der Beschränkungen. Hingegen schätzen Leitungspersonen den Erhalt des Unterrichts trotz der Beschränkungen als weniger erfolgreich ein, insbesondere wenn sie Defizite bei der Arbeitsanalyse berichten, wie z. B. einen allgemeinen Mangel an Informationen, Arbeitsmitteln oder geeigneten Räumlichkeiten. Die geringere Bewertung des Erfolgs betrifft insbesondere Personen mit einem hohen Anteil an Unterrichtsstunden.

- Eine eingeschränkte Autonomie, unzureichende Kommunikation und Partizipationsmöglichkeiten sowie häufige Arbeitsstörungen und sowohl quantitative als auch qualitative Belastungen (wie das Erleben hoher Komplexität und Konzentrationsanforderungen) sind mit einem verstärkten Gefühl der Unzufriedenheit der Befragten verbunden, mit den unrealistischen Erwartungen an ihrer Person gerecht werden zu müssen.
- Teilweise überraschend werden der Zusammenhalt und die Kommunikation im Kollegium während des Lockdowns an Musikschulen mit weniger fest angestellten Lehrkräften positiver bewertet. Der Zusammenhalt wird umso positiver bewertet, je mehr Kooperationsarbeit an der Musikschule stattfindet.
- Die Reaktion der Eltern und Schüler:innen auf die neue Situation wird allgemein positiv bewertet. Je höher die den Leitenden zur Verfügung stehenden Ressourcen in Form von Vielseitigkeit, Ganzheitlichkeit, Handlungsspielraum, sozialer Unterstützung, Information und Mitsprache sind, desto positiver wird die Reaktion bewertet. Bei höheren qualitativen Arbeitsbelastungen wird von den Befragten eine schlechtere Reaktion festgestellt.
- Die Einhaltung der Coronaschutzverordnungen durch das Kollegium wird besser bewertet, je höher Ressourcen wie die Vielseitigkeit, die ausreichende Informationsbereitstellung, Mitsprachemöglichkeiten bei der Arbeit oder geeignete Räumlichkeiten für die Befragte sind. Eine höhere Verfügbarkeit von Arbeitsressourcen führt ebenso zu einer positiveren Einschätzung des Erfolgs digitaler Unterrichtsformate, die sowieso von größeren Abweichungen und Meinungsunterschieden geprägt ist.

- Die Interviews zeigen einen Mangel an Motivation der Führungskräfte während der Pandemie, insbesondere auf der mittleren Führungsebene.

Beanspruchungen der Arbeit

- Die Überlegungen zu einem Berufs- oder Stellenwechsel treten bei den Befragten häufiger auf, wenn die Ressourcen Ganzheitlichkeit, Vielseitigkeit, Mitspracherecht, Handlungsspielraum, Feedback seitens Vorgesetzter und Kollegium, Möglichkeiten zur Weiterbildung sowie der Zugang zu relevanten Informationen und Arbeitsmaterialien geringer ausfallen. Das bedeutet, dass der Wunsch, den Arbeitsplatz zu verlassen, stärker durch einen Mangel an Arbeitsressourcen beeinflusst wird als bspw. durch erlebten Stress oder soziodemografische Faktoren.
- Die Symptomatik des Burnouts nimmt zu, abhängig von der Intensität der quantitativen und qualitativen Arbeitsbelastungen, den Unterbrechungen sowie dem Mangel an Informationen oder Arbeitsressourcen. Ebenso ist ein Anstieg der Symptomatik zu verzeichnen, je geringer das Ausmaß der sozialen Unterstützung und der Handlungsspielraum der Personen sind.
- Die Ausprägung von Präsentismus unter den Befragten ist höher, wenn ihre quantitativen und qualitativen Arbeitsbelastungen höher sind und wenn sie häufiger während der Arbeit unterbrochen werden.
- Die Prävalenz von Präsentismus sowie die Prävalenz der Unfähigkeit zur Distanzierung von der Arbeit liegen in der Stichprobe über dem Durchschnitt im Vergleich zu Datenbanken für die öffentliche Verwaltung und der Gesamtheit aller Berufe und zeigen ähnliche Werte wie bei Schulleitungen (vgl. Nübling et al., 2023, Teil 4, S. 7).
- Eine höhere Arbeitsbelastung, häufige Arbeitsunterbrechungen sowie eine geringere soziale Unterstützung am Arbeitsplatz gehen in der vorliegenden Studie mit einer erschweren Distanzierung von der Arbeit in der Freizeit einher.
- Musikschulleitungen zeigen die höchste Zufriedenheit bezüglich ihrer Arbeitskolleg:innen und die geringste Zufriedenheit mit ihrem Gehalt und ihren Berufsaussichten.

- Obwohl die Gruppen der mittleren Leitung sowie die mit dem höchsten Unterrichtpensum eine bessere Distanzierungsfähigkeit zeigen, ist die obere Leitungsebene zufriedener als die mittlere. Die Zufriedenheit ist höher, je größer die soziale Unterstützung am Arbeitsplatz ist, je mehr Mitsprachemöglichkeiten, Informationsverfügbarkeit, Ganzheitlichkeit und Vielseitigkeit der Tätigkeiten, Handlungsspielraum, Feedback von Vorgesetzten oder Kolleg:innen, Karrierechancen sowie Weiterbildungsmöglichkeiten bestehen.
- Hingegen wird festgestellt, dass die Zufriedenheit insgesamt abnimmt, wenn wahrgenommene Stressoren wie Umgebungsbelastungen, qualitative Arbeitsbelastungen (hohe Komplexität und Anforderungen an die Konzentrationsfähigkeit), ein Mangel an Arbeitsmitteln, Räumlichkeiten oder wichtigen Informationen zur Ausführung der Arbeit sowie häufige Arbeitsunterbrechungen öfter vorhanden sind.
- Die Arbeitszufriedenheit ist an größeren Musikschulen im Durchschnitt höher.
- Es zeigen sich starke positive Zusammenhänge des Arbeitsengagements zu Arbeitsressourcen, wie Ganzheitlichkeit der Aufgabe, Vielseitigkeit, Handlungsspielraum, verfügbare Informationen, Mitspracherecht und soziale Unterstützung, sowie schwächere Zusammenhänge mit der Verfügbarkeit von guten Weiterbildungsmöglichkeiten und dem Feedback von Vorgesetzten und Kollegium. Bei zunehmenden qualitativen Arbeitsbelastungen ist ein tendenzieller Rückgang des Arbeitsengagements zu beobachten.
- Eine positive Einschätzung des Gesundheitszustandes korreliert mit einer höheren Verfügbarkeit von Arbeitsressourcen wie sozialer Unterstützung, Ganzheitlichkeit und Handlungsspielraum. Teilnehmende, die einer erhöhten Belastung am Arbeitsplatz ausgesetzt sind (in Form von quantitativen und qualitativen Arbeitsbelastungen oder häufigen sozialen Unterbrechungen während der Arbeit), schätzen ihren Gesundheitszustand tendenziell schlechter ein.

Selbstwirksamkeit

- In nahezu 90 % der Bewertungen der eigenen Arbeitstätigkeiten werden positivere Ergebnisse erzielt, je höher die Selbstwirksamkeit der Leitenden ist. In 75 % der Fäl-

le empfinden die Befragten die Tätigkeiten als leichter, je höher ihre Selbstwirksamkeit ist.

- Die stärksten Zusammenhänge zwischen den Variablen in der Studie werden zwischen Selbstwirksamkeit und den Auswirkungen der Arbeitsbeanspruchung festgestellt. Ein höheres Maß an Selbstwirksamkeit korreliert positiv mit erhöhtem Arbeitsengagement, allgemeinem Gesundheitszustand und Arbeitszufriedenheit, während es negativ mit Arbeitsbeanspruchungsfaktoren wie Berufswechselgedanken oder Burnout-Symptomen in Verbindung steht.

5. Diskussion

Der Ausgangspunkt für die vorliegende Arbeit bestand darin, die Arbeitsbedingungen, Ressourcen, Belastungsfaktoren und deren Auswirkungen auf die Arbeitszufriedenheit, das Engagement und die psychische Beanspruchung von Musikschulleitungen zu untersuchen. Dadurch sollte eine Forschungslücke geschlossen und erste Erkenntnisse bereitgestellt werden, die als Grundlage für zukünftige Forschungsarbeiten dienen können. Unter anderem besteht die Relevanz darin, die wesentlichen Veränderungen und Herausforderungen zu erforschen, denen das Musikschulsystem in Deutschland in den vergangenen Jahren gegenüberstand (s. Kap. 2.6).

Die Forschung wurde unter einem multidisziplinären Ansatz durchgeführt, um den umfassenden Kenntnissen und Fertigkeiten in Musik, Pädagogik, Verwaltung, Organisation und Personalführung, die der Beruf der Musikschulleitung erfordert, Rechnung zu tragen. Da es an Studien über die Zielgruppe mangelt, wurde die Leitung von allgemeinbildenden Schulen als theoretische Vergleichsgruppe herangezogen. Die Ergebnisse heben jedoch die spezifischen Merkmale der Tätigkeit an Musikschulen hervor, wodurch eine pauschale Übertragung der Erkenntnisse aus dem Schulwesen nicht möglich ist. Musikschulleitungen können aufgrund der besonderen Anforderungen der künstlerisch-pädagogischen Arbeit auch nicht mit Führungskräften in Unternehmen oder anderen kommunalen Verwaltungen gleichgesetzt werden. Es ist zu beachten, dass die Rahmenbedingungen zwischen den verschiedenen Musikschulinstitutionen erheblich variieren können. Dies betont die Komplexität der Führungsarbeit an Musikschulen und die Notwendigkeit, diese in zukünftigen Studien weiter zu untersuchen.

5.1 Stichprobe

Etwa 40 % der oberen Leitungen sind weiblich und 60 % männlich. Diese Prozentzahl zeigt eine leichte Zunahme des Frauenanteils im Vergleich zur repräsentativen Stichprobe aus dem Jahr 2018 (vgl. Reitz & Scheytt, 2018, S. 17), in der ein Drittel (ca. 33 %) der Führungskräfte weiblich waren. Bedingt durch die selbstselektive Natur der vorliegenden Stichprobe ist es nicht möglich, mit Gewissheit zu sagen, ob dieser Anstieg tatsächlich auf einen realen Wandel zurückzuführen ist. Die Daten sind konsistent mit denen der Geschlechtsverteilung in der Schulleitung der Sekundarstufe an deutschen Schulen (s. Kap. 2.4.7) und sind als überdurch-

schnittlich zu bewerten, da Frauen in Deutschland in Führungspositionen mit einem Anteil von 26 % immer noch signifikant unterrepräsentiert sind (vgl. Hobler et al., 2020, S. 39). Innerhalb der mittleren Führungsebene ist die Verteilung der Geschlechter in der Stichprobe eher ausgewogen.

Um die 40 % der Befragten gehören der Altersgruppe zwischen 56 und 66 Jahren an, was einem vergleichbaren Anteil aus der Umfrage im Jahr 2018 entspricht (vgl. Reitz & Scheytt, 2018, S. 17).

Eine Minderheit (ca. 15 %) der Führungskräfte auf oberer Hierarchieebene übt eine Teilzeitanstellung aus, während diese Zahl unter mittleren Führungskräften fast dreimal so hoch ist. Diese Beobachtung zeigt sich unabhängig von Alter oder Geschlecht. Aus Gründen der Anonymität wurde der Umfang der Arbeitszeitverkürzung nicht erfasst.

Die Möglichkeit der Teilzeitarbeit wird von Führungskräften aufgrund der Verfügbarkeitserwartungen selten genutzt. Falls doch, reduzieren Führungskräfte in der Regel freiwillig ihre Arbeitszeit und nicht aus kostensparenden Gründen, wie es bei anderen Hierarchieebenen üblich ist (vgl. Hipp & Stuth, 2013, S. 119).

Für eine Teilzeitstelle an der Musikschule gibt es zahlreiche Gründe. Viele Musiker:innen sind freiwillig in hybriden Beschäftigungsmodellen tätig, wobei der Großteil ihrer Einnahmen aus einer Hauptbeschäftigung mit zusätzlichen Nebeneinkünften stammt (vgl. Schröder, 2023, S. 127).

In dieser Studie betonte eine Musikschulleiterin die Notwendigkeit einer Teilzeitbeschäftigung, um eine Balance zwischen Familie und Beruf zu gewährleisten. In dieser Stichprobe liegt der Anteil von Frauen in Teilzeit mit 65 % signifikant über dem Anteil bei Männern (37 %), was im Vergleich zum deutschen Durchschnitt von 46 % Frauen und 11 % Männern in Teilzeit einen höheren Anteil an Teilzeitbeschäftigung insgesamt und zugleich einen ähnlichen geschlechtsspezifischen Unterschied zeigt. Führungskräfte, die sich nicht oder in geringerem Maße um familiäre Verpflichtungen kümmern, können eine sehr große Flexibilität bei ihren Arbeitszeiten zeigen und viele Überstunden leisten, was in einem von Zeitdruck geprägten Wettbewerbsumfeld vorteilhafter für die berufliche Entwicklung und Beförderung erscheint. Das Arbeitsvolumen sollte bei Teilzeitstellen entsprechend angepasst werden (vgl. Vedder & Vedder, 2017, S. 79–80). Angesichts der begrenzten Aufstiegsmöglichkeiten in

Musikschulen, insbesondere für Positionen in der Musikschulleitung, scheint es möglich, dass Musikschulleiterinnen weniger Bedenken hinsichtlich negativer Auswirkungen auf ihre Karriere in Verbindung mit einer Teilzeitbeschäftigung haben.

Verteilung von Aufgaben. Erwartungsgemäß spielt die Hierarchieebene eine entscheidende Rolle bei der Verteilung von Aufgaben in der Leitung einer Musikschule. Die oberen Leitungskräfte dieser Studie übernehmen vermehrt Aufgaben, die dem spezifischen Profil der oberen Leitungsebene entsprechen (vgl. KGSt® 2012, S. 85–87). Im Gegensatz dazu sind die Aufgabenprofile der stellvertretenden und mittleren Leitung weniger eindeutig, was möglicherweise von der spezifischen Struktur der jeweiligen Musikschule beeinflusst wird. Besonders in der mittleren Hierarchieebene zeigt sich eine bedeutende Vielfalt an Anforderungsprofilen, die sich u. a. in der ungleichen Verteilung von Unterrichts- und Funktionsstunden sowie im Vorhandensein oder Fehlen von Personalführung äußert. Im Durchschnitt ist festzustellen, dass die mittlere Leitungsebene rund dreimal mehr Stunden pro Woche unterrichtet als die obere Leitungsebene. Die Verwendung gleicher Bezeichnungen wie Fachbereichsleitung oder Bezirksleitung wird entweder von den Befragten unterschiedlich interpretiert oder von den jeweiligen Musikschulen verschieden gehandhabt. Diese Diskrepanz zeigt sich insbesondere in den Aussagen bezüglich der Weisungsbefugnis oder der beratenden Funktion ohne tatsächliche Führungsaufgaben. Die Notwendigkeit einer präzisen Definition von Aufgaben und Verantwortlichkeiten für mittlere Führungskräfte an Musikschulen, z. B. in Form von angepassten Arbeitsplatzbeschreibungen (vgl. KGSt® 2012, S. 87), wird durch diese Erkenntnisse unterstützt.

Ebenso legen Forschungsergebnisse (Abrahamsen, 2018) in der allgemeinbildenden Schule nahe, dass die Schulleitung die Verantwortlichkeiten und Rollen der Abteilungsleitenden innerhalb der Bildungseinrichtung klar definieren und diese Informationen transparent an das Kollegium kommunizieren sollte. In Schulen, in denen die Aufgabenverteilung nicht eindeutig geregelt ist, herrscht oft Verunsicherung unter den Lehrkräften darüber, an wen sie sich in verschiedenen Situationen wenden sollen. Mittlere Führungskräfte, die nur über einen begrenzten Handlungsspielraum verfügen, müssen für jede Entscheidung oder Aufgabe die Zustimmung der Schulleitung einholen (vgl. Abrahamsen, 2018, S. 339).

Neben dem Zugang zu Weiterbildungsmöglichkeiten wird durch eine präzise schriftliche Aufgabenbeschreibung und ausreichend Zeit für deren Umsetzung die Entwicklung von Führungsfähigkeiten im mittleren Schulmanagement gefördert (vgl. Leithwood, 2016, S. 134).

5.2 Arbeitsplatzanalyse

Innerhalb der qualitativen Daten, die sowohl aus Interviews als auch aus offenen Angaben des Fragebogens stammen, wurde von den Befragten die entscheidende Rolle der kommunalen Politik und der Einbindung in die Stadtverwaltung für die Arbeitsbedingungen betont. Die Vielfalt der anfallenden Aufgaben und die Merkmale des Arbeitsplatzes hängen stark vom jeweiligen Kontext der Musikschule ab, was eine einheitliche Definition des Berufsbildes erschwert. Tatsächlich sollen Führungskräfte in Musikinstitutionen ihre Ziele sowie ihren Führungsstil in vielfältigen und sich kontinuierlich verändernden (individuellen) Kontexten regelmäßig und flexibel anpassen (vgl. Lancaster, 2007, S. 3).

Unabhängig von der Leitungsposition äußern die Befragten Unzufriedenheit bezüglich ihrer Karrierechancen und sind insbesondere von quantitativen Arbeitsbelastungen (wie einer zu hohen Arbeitslast und Zeitdruck) sowie Unterbrechungen durch andere Personen betroffen.

Die signifikanten Unterschiede in den arbeitsbezogenen Merkmalen weisen vorwiegend einen Zusammenhang mit der Hierarchieebene der Führungskräfte sowie dem Ausmaß der Unterrichtstätigkeit auf. Im Vergleich zur mittleren Leitungsebene weist die obere Leitungsebene signifikant höhere Werte in quantitativen Arbeitsbelastungen sowie in den Arbeitsressourcen Handlungsspielraum, Vielseitigkeit, ausreichende Informationsbereitstellung und Mitsprachemöglichkeiten bei den Vorgesetzten auf.

Weitere Unterschiede, die jedoch keine statistische Signifikanz aufweisen, deuten darauf hin, dass Führungskräfte der mittleren Ebene im Allgemeinen häufiger als das obere Management Probleme mit ungeeigneter Raumausstattung, ungünstigen Umgebungsbedingungen, der empfundenen Komplexität der Arbeit (als qualitative Belastungsmerkmale), weniger Autonomie oder weniger Ganzheitlichkeit bei den Aufgaben haben.

Der festgestellte Mangel an Arbeitsressourcen auf der mittleren Führungsebene könnte zur Wahrnehmung einer höheren Arbeitskomplexität in dieser Gruppe beitragen. Dennoch ist der Anstieg der Komplexität ein weit verbreitetes Phänomen, wie die 2018 Betriebsrätebefra-

gung der WSI¹⁷² zeigte, in der 80 % der Betriebsräte in den letzten zwei Jahren eine Zunahme der Arbeitsintensität, insbesondere im Dienstleistungssektor (Erziehung, Gesundheit, Banken und Versicherungen) festgestellt hatten (vgl. Ahlers, 2020, S. 31). Eine bedeutende Anzahl von Betriebsräten war der Ansicht, dass die Erhöhung von Arbeitsvolumen, Komplexität, externer und interner Kooperationsbedarf sowie Multitasking (parallele Bearbeitung verschiedener Prozesse, Termine und Projekte) zu einem Anstieg von Mitarbeitenden mit gesundheitlichen Problemen geführt hatte. Die Auswirkungen äußerten sich in einem verschlechterten Betriebsklima sowie in einer beeinträchtigten Qualität der Arbeitsergebnisse. Häufig hatten die Betriebe Schwierigkeiten bei der Besetzung offener Stellen, wobei die Gründe vielfältig und berufsspezifisch waren. Unter anderem wurden unzureichende Entlohnung, ungünstige Arbeitsbedingungen und Arbeitszeiten genannt. Dauerhafter Personalmangel und Umstrukturierungen führten zu einer höheren Arbeitsintensität (vgl. Ahlers, 2020, S. 32). Weitere häufig genannte Ursachen für die Intensivierung der Arbeit waren widersprüchliche Arbeitsanforderungen seitens der Führungskräfte (z. B. zwischen den quantitativen und den qualitativen Aspekten der Arbeit), eine mangelhafte Planung von Arbeitsabläufen und Prozessen sowie unvorhergesehene zusätzliche Aufgaben, was auf Mängel in der organisatorischen Führung hinweist (vgl. Ahlers, 2020, S. 34).

Eine weitere Interpretation für den wahrgenommenen Informationsmangel auf der mittleren Leitungsebene wäre, dass die Verantwortlichkeiten unklar sind und Aufgaben kurzfristig übertragen oder delegiert werden, ohne dass ausreichend Informationen für eine korrekte Ausführung zur Verfügung gestellt werden. Die Delegation wird als wichtige Komponente im Rahmen des geteilten Führungsprozesses angesehen, ist jedoch nur dann effizient, wenn eine gute Teamarbeit gewährleistet ist, die darin besteht, Informationen im Team zu konkretisieren, zu überprüfen und zu diskutieren, bevor Entscheidungen getroffen werden (vgl. Decuyper et al., 2010, S. 119). Gemäß den Richtlinien der Gemeinsamen Deutschen Arbeitschutzstrategie ist es von großer Bedeutung, eine rechtzeitige, klare, angemessene und geeignete Bereitstellung von Informationen für die Erfüllung der Arbeitsaufgaben sicherzustellen, um negative Arbeitsbelastungen zu vermeiden (vgl. GDA, 2022, S. 9). Der Mangel an Informationen oder an angemessen ausgestatteten Räumlichkeiten für die ordnungsgemäße

172 Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut der Hans-Böckler-Stiftung. Die Umfrage ist repräsentativ für alle Wirtschaftsbereiche und Betriebsgrößenklassen in Unternehmen des privaten Sektors mit mindestens 20 sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten. Die öffentliche Verwaltung wurde in dieser Befragung nicht berücksichtigt.

Ausübung der Arbeit sowie häufige Unterbrechungen werden als Belastungen angesehen, die letztendlich, vermittelt durch individuelle Faktoren, zu negativen Folgen von Müdigkeit bis hin zu langfristiger Erschöpfung führen können (vgl. DIN EN ISO 10075-1: 2018-01, 2018, S. 12). In diesem Forschungszusammenhang bleibt jedoch die Frage offen, welche spezifischen Informationen den mittleren Führungskräften fehlen und von welchen Quellen (Vorgesetzte, Verwaltung, andere Ämter oder Lehrkräfte) diese Informationen aus Sicht der Befragten bereitgestellt werden sollten. Diese Frage sollte für jede Institution einzeln geklärt werden.

Die niedrigeren Werte der mittleren Führungsebene bezüglich der Handlungsspielräume, Vielseitigkeit und Informationsverfügbarkeit sowie das häufigere Erleben negativer Anforderungen sind gemäß dem Anforderungs-Kontroll-Modell mit einem erhöhten Risiko für psychischen Stress und Krankheiten assoziiert (vgl. Karasek, 1979, S. 287). In einer repräsentativen Studie unter Erwerbstätigen in Deutschland wurde festgestellt, dass jede Kombination von Arbeitsbedingungen, die durch hohe quantitative Anforderungen und einen geringen Handlungsspielraum gekennzeichnet waren, zu einer signifikanten Zunahme der Burnout-Inzidenz führte (vgl. Rose et al., 2016, S. 63).

Ein geringerer Anteil an Unterrichtsstunden geht mit höheren Ausprägungen in den Bereichen Handlungsspielraum, Vielseitigkeit, verfügbare Informationen, Mitbestimmungsmöglichkeiten und Anforderungen an die Zusammenarbeit einher. Eine höhere Anzahl an Unterrichtsstunden korreliert mit Problemen wie fehlenden Informationen und Arbeitsmitteln, erhöhten Umgebungsbelastungen sowie einem Mangel an Austauschmöglichkeiten mit Kolleg:innen. Da in der mittleren Leitungsebene im Durchschnitt dreimal so viel Zeit für den Unterricht aufgewendet wird wie in der oberen, erscheint es plausibel anzunehmen, dass dieser Faktor auch die Verfügbarkeit von Ressourcen beeinflusst. Dies könnte darauf hindeuten, dass das Lehrpersonal über weniger Ressourcen verfügt als das Management oder dass organisatorische und pädagogische Aufgaben in Konkurrenz zueinander stehen. Obwohl alle Befragten tendenziell hohe quantitative Arbeitsbelastungen berichten, zeigt die Gruppe mit dem größten Anteil an Unterrichtszeit (über 50 % der Arbeitszeit) ausnahmsweise niedrigere quantitative Arbeitsbelastungen als mit weniger Unterricht. Eine Interpretation deutet an, dass der Anteil an Leitungsaufgaben in dieser Gruppe geringer ist, sodass die Funktionsstunden klarer definiert und begrenzt sind. Im Gegensatz dazu könnten bei einem höheren Anteil an Leitungsaufgaben bereits wenige Unterrichtsstunden mit den Leitungsaufgaben konkur-

rieren. Allerdings kann diese Konkurrenz allein nicht als einziger Faktor der Unterschiede zwischen Führungsebenen betrachtet werden, da in der oberen Leitungsebene ebenfalls unterrichtet wird, wenn auch im Durchschnitt dreimal weniger. Weitere Auslegungen können aus den offenen Kommentaren abgeleitet werden (s. Kap. 4.3.4), in denen die Befragten anmerken, dass der Unterricht selbst nicht als schwierig empfunden wird. Vielmehr sind es bestimmte Unterrichtsformate wie die elementare Musikpädagogik, die als grundsätzlich belastender wahrgenommen werden. Zudem wird die Schwierigkeit oft darin gesehen, dass nicht ausreichend Zeit für die Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts vorhanden ist.

Zu den herausragenden Belastungsfaktoren auf der obersten Führungsebene gehören häufig auftretende unangenehme Gespräche sowie der Druck, den widersprüchlichen Erwartungen von Lehrkräften und Vorgesetzten gerecht zu werden. Unabhängig von ihrer Position betonen die Befragten die Kombination von hoher Arbeitsmenge und Zeitdruck, die häufig zu Überstunden führt, als starke Belastung. Teilweise bleiben die Überstunden unbezahlt oder können nicht durch Zeitausgleich kompensiert werden. Als negative Faktoren werden auch die niedrige Tarif-Einstufung (s. Kap. 2.8.5) sowie die fehlenden Aufstiegschancen und die begrenzten Möglichkeiten zur Delegation genannt. Das Ungleichgewicht zwischen hoher Arbeitsbelastung und unzureichender bzw. unangemessener Belohnung kann gemäß dem Gratifikationskrisenmodell (s. Kap. 2.1.2) zu beruflicher Frustration führen (vgl. Siegrist, 2002, S. 270). Eine Längsschnittstudie konnte zeigen, dass diese Frustration negative Auswirkungen auf die Gesundheit hat und zu erhöhten Kündigungsabsichten führt (vgl. Leineweber et al., 2021, S. 7).

Mit zunehmendem Alter empfinden Führungskräfte höhere Ganzheitlichkeit und niedrige Umgebungsbelastungen am Arbeitsplatz. Es bleibt unklar, inwiefern diese Tendenzen (bzw. schwache Korrelationen) tatsächlich auf unterschiedliche Arbeitsbedingungen zurückzuführen sind (z. B. durch eine größere Verfügbarkeit von Ressourcen oder mehr Möglichkeiten zur Delegation für ältere Führungskräfte) oder ob sie lediglich von persönlichen Variablen abhängen. Eine mögliche Erklärung bietet die Studie von Kim und Kang (2017), in der eine Zunahme der emotionalen Regulation mit steigendem Alter festgestellt wurde. Sowohl die Emotionsregulierung als auch die berufliche Identifikation nehmen mit dem Alter zu und weisen positive Beziehungen zum Arbeitsengagement auf (vgl. Kim & Kang, 2017, S. 740). In ähnlicher Weise zeigt eine schwedische Studie, dass junge Führungskräfte im Vergleich zu ihren älteren Kolleg:innen höhere Erschöpfungswerte, niedrigere Vitalitätswerte, stärkere

emotionale Anforderungen, geringere wahrgenommene organisatorische Unterstützung, mehr Rollenkonflikte sowie eine geringere Rollenklarheit aufweisen. In der Wahrnehmung sozialer Unterstützung gibt es keine Unterschiede. Bei älteren Führungskräften hat das Empfinden beruflicher Anforderungen, wie z. B. mangelnde Rollenklarheit oder fehlende soziale und organisatorische Unterstützung, eine ausgeprägtere negative Wirkung auf das Wohlbefinden und die Burnout-Symptomatik (vgl. Irehill et al., 2023, S. 8).

5.2.1 Quellen der Arbeitszufriedenheit der Musikschulleitung

Die Teilnehmenden bewerten die Rolle als Ansprechperson für eine Vielzahl von Menschen im Durchschnitt sehr positiv. Ebenso werden das Engagement und die Motivation der Musikschullehrkräfte insgesamt positiv beurteilt, jedoch höher von Leitungen an größeren Musikschulen (unabhängig von der Anzahl der Festanstellungen). Wie aus den Interviews hervorgeht, ist es wahrscheinlich, dass größere Musikschulen und Städte den Lehrkräften durch eine Vielzahl von Veranstaltungen, eine größere Anzahl von Schüler:innen sowie mehr Chancen zur Förderung, Vernetzung und unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten umfangreiche Gelegenheiten bieten, ihr Engagement zu demonstrieren und aktiv gefördert zu werden.

Die Befragten äußern allgemein eine hohe Zufriedenheit mit ihren beruflichen Aufgaben und deren Vielseitigkeit. Insbesondere die Aktivitäten zur Planung und Umsetzung von musikpädagogischen Zielen wurden sehr positiv bewertet, gefolgt von der Organisation und Durchführung von Veranstaltungen und Projekten.

Die unbeliebtesten Aufgaben für die Teilnehmende sind die Einhaltung oder Umsetzung von Rechtsgrundlagen und das Qualitätsmanagement. In den vergangenen Jahren hat es in dieser Richtung zahlreiche rechtliche Änderungen gegeben, deren angemessene Interpretation und Implementierung eine Herausforderung darstellen. Als Beispiel dafür dienen die Schwierigkeiten bei der Interpretation der Corona-Infektionsschutzverordnungen. Zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieser Arbeit sind Musikschulen bereits mit den Herausforderungen von Honorarverträgen und Zeiterfassung konfrontiert, die von ihren Leitungen eine intensive Auseinandersetzung mit rechtlichen Grundlagen erfordern (s. Kap. 2.7.2).

Unterschiede in der Motivation nach soziodemografischen Variablen. Die Motivation der Befragten bei der Ausführung ihrer Arbeitsaufgaben zeigt signifikante Unterschiede in Ver-

bindung mit verschiedenen soziodemografischen Variablen oder Merkmalen der Musikschulen. Zum einen bewerten Frauen in dieser Stichprobe sowohl die Optimierung des Unterrichtsangebots als auch die Netzwerkarbeit signifikant positiver als ihre männlichen Kollegen. Aufgrund der geringen Effektstärke dieser Differenz und des Mangels an qualitativen Daten, die plausible Erklärungen liefern könnten, wird vermutet, dass diese Präferenzen als eine spezifische Eigenschaft dieser Stichprobe betrachtet werden können.

Die Optimierung des Unterrichtsangebots ist an kleinen Musikschulen bei den Leitenden beliebter. Möglicherweise liegt dies daran, dass diese Aufgabe für sie Priorität hat, um eine größere Anzahl von Schüler:innen zu erreichen.

Des Weiteren bewerten obere Leitungen bestimmte Tätigkeiten wie Personalführung, Kommunikation und öffentliches Reden, Koordination der gemeinsamen Arbeit von Lehrkräften und Verwaltungspersonal, Marketing und Öffentlichkeitsarbeit sowie Finanzmanagement signifikant positiver als die mittleren Leitungen. Je umfangreicher die Kooperationsarbeit und die Unterrichtstätigkeit in ihren jeweiligen Musikschulen sind, desto positiver werden sie bewertet. Führungskräfte auf mittlerer Ebene beurteilen aufgrund ihres höheren Lehranteils ihre eigene Unterrichts- oder Ensembleleitung positiver als obere Leitungspersonen.

Diese Ergebnisse sind im Rahmen des Erwarteten. Das Gefühl von Beherrschung einer Aufgabe kann die Wahrnehmung von Arbeitsstress während Zeiten der Überlastung hemmen (vgl. Theorell & Karasek, 1996, S. 11) sowie zu einer gesteigerten Wahrnehmung der Vorhersehbarkeit, Handhabbarkeit und Kontrollierbarkeit von Anreizen führen. Dadurch werden Bemühungen zur Bewältigung von Herausforderungen als lohnenswert empfunden (vgl. Antonovsky, 1997, S. 36). Dies könnte eine mögliche Erklärung dafür sein, dass Menschen die Arbeitsaufgaben, die sie am häufigsten ausführen, als zufriedenstellender und einfacher empfinden.

Die Evaluation und Entwicklung des Kollegiums wird in den ersten fünf Jahren in einer Leitungsposition überwiegend positiver bewertet, während eine Gruppe mit einer Berufserfahrung zwischen sechs und zehn Jahren signifikant weniger zufrieden ist. Eine Interpretationsmöglichkeit könnte darin bestehen, dass nach einer bestimmten Zeit der Tätigkeit an der Musikschule eine gewisse Unzufriedenheit hinsichtlich der Effektivität der Evaluationsmechanismen besteht. Es wäre ebenfalls denkbar, dass die Leitung nach einigen Jahren erkennt,

dass das Kollegium nicht die erwartete Motivation und Zeitinvestition in die eigene berufliche Entwicklung zeigt.

Weiterhin wird festgestellt, dass bei einer Vollzeittätigkeit verschiedene, inhaltlich nicht zusammenhängende Aufgabenbereiche im Vergleich zu einer Teilzeittätigkeit positiver bewertet werden. Dies könnte damit zu erklären sein, dass die Mehrheit der obersten Führungskräfte in Vollzeit tätig ist, häufiger für die festgelegten Aktivitäten verantwortlich ist, über umfangreichere Erfahrungen in diesen Tätigkeitsfeldern verfügt und möglicherweise einen umfassenden Überblick über die anfallenden Aufgaben hat. Eine alternative Interpretation bezieht sich auf die Teilzeitbeschäftigung aus gesundheitlichen Gründen (vgl. Brauner et al., 2020, S. 16). In solchen Fällen ist es plausibel anzunehmen, dass die Arbeitsmotivation ebenfalls abgenommen hat.

5.2.2 Wahrgenommene Schwierigkeit der Musikschulleitungstätigkeiten

Zusammenfassend lassen die Ergebnisse darauf schließen, dass spezifische Aufgaben im Management einer Musikschule als herausfordernd empfunden werden und diese Einschätzung von einer Kombination interner (z. B. die Selbstwirksamkeit, s. Kap. 4.6) und externer Faktoren abhängt, wie die Verfügbarkeit von Ressourcen, die Integration externer Ansprechpersonen, die Abhängigkeit von Entscheidungsträgern sowie organisatorische Aspekte. Eine höhere Einschätzung bestimmter Arbeitsressourcen geht mit einer geringeren Schwierigkeitswahrnehmung der Aufgaben einher (s. Kap. 4.3.4):

- Insgesamt finden die Befragten die Unterrichtstätigkeit am einfachsten von ihren Arbeitsaufgaben, was im Kontext ihrer Qualifikationen in Musik und Pädagogik wenig überraschend ist. Die qualitativen Daten deuten jedoch an, dass Zeitdruck und große Gruppen die Schwierigkeiten für sie erhöhen.
- Mangelnde Rahmenbedingungen werden als Hürde für die Digitalisierung benannt, während teilweise veraltete Strukturen und wenig Flexibilität manche bürokratischen Abläufe erschweren. Eine aktuelle Studie zeigt, dass fast die Hälfte der Führungskräfte in Behörden der Meinung ist, dass die Digitalisierung nicht ausreichend fortgeschritten ist, um aktuelle und künftige Herausforderungen wie den Personalmangel zu bewältigen. Die Hauptbeschwerden beziehen sich auf das Fehlen einer Digitalisie-

rungsstrategie und von Beauftragten auf institutioneller Ebene oder einer geeigneten internen IT-Architektur. Der größte Nachholbedarf besteht in der Digitalisierung interner Prozesse, da die externe Kommunikation bereits größtenteils über digitale Kanäle abgewickelt wird (vgl. Zelt et al., 2022, S. 17–18).

- Sowohl die Öffentlichkeitsarbeit als auch die Koordination der gemeinsamen Arbeit von Lehrkräften und Verwaltungspersonal werden bei größerer Vielseitigkeit als leichter und bei größeren Umweltbelastungen wie Lärm oder Platzmangel als schwieriger angesehen. Es ist plausibel anzunehmen, dass das Fehlen spezifischer Gebäudeinfrastrukturen oder ausreichender Räume eine reibungslose Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Verwaltungspersonal erschweren könnte. Da die Verwaltung oft andere Arbeitszeiten und -orte hat als das Lehrpersonal, ist eine direkte Kommunikation schwieriger. Auch die Öffentlichkeitsarbeit für eigene Veranstaltungen und Projekte wäre ohne ein eigenes Gebäude und geeignete Arbeitsmittel schwieriger.
- Die Koordinierung der Arbeit zwischen Lehrkräften und Verwaltung wird als einfacher bewertet, je ganzheitlicher die Aufgaben sind, je größer das Mitspracherecht, die Verfügbarkeit von Informationen und die soziale Unterstützung der Leitungspersonen sind.

Ferner zeigt sich eine Varianz im Schwierigkeitsgrad in Abhängigkeit von bestimmten soziodemografischen Variablen. Das Finanzmanagement wird von Personen mit weniger Berufserfahrung als schwieriger wahrgenommen, möglicherweise weil es eine der Aufgaben ist, die Musikschulleitungen erst nach Beginn ihrer beruflichen Tätigkeit erlernen.

Die Anzahl der Einwohner:innen am Standort einer Musikschule kann die wahrgenommene Schwierigkeit der Leitungsaufgaben beeinflussen. In größeren Musikschulen werden mehrere Aufgaben tendenziell als schwieriger empfunden, darunter die Einhaltung und Umsetzung von Rechtsgrundlagen, die Koordination der gemeinsamen Arbeit von Lehrkräften sowie den eigenen Unterricht oder die Leitung von Ensembles. Die Personalführung wird ebenso als schwieriger eingeschätzt, je mehr Einwohner:innen der Standort hat, mit Ausnahme von Führungskräften in Städten mit einer Einwohnerzahl von mindestens 750.000. Diese Ausnahme könnte auf die Verteilung von Aufgaben auf verschiedenen Hierarchieebenen und Abteilun-

gen in den größten Musikschulen zurückzuführen sein, die möglicherweise die obere Leitung entlastet.

Mittlere Führungskräfte empfinden die Planung und Umsetzung von Veranstaltungen und Projekten sowie den eigenen Unterricht im Vergleich zu oberen Führungskräften als herausfordernder. Diese erhöhte Schwierigkeit könnte jedoch nicht ausschließlich auf inhaltliche Aspekte zurückzuführen sein, sondern möglicherweise auf konkurrierende Zeitressourcen für eine Vielzahl von Aufgaben.

Männliche Leitungen beurteilen das Treffen von Entscheidungen, die andere Personen betreffen, tendenziell als schwieriger im Vergleich zu weiblichen Führungskräften. Es bleibt unklar, ob dies tatsächlich auf einen geschlechtsspezifischen Unterschied hinweist, da die Effektstärke gering ist und es an Informationen fehlt, um konkrete Schlüsse zu ziehen. Denkbar wäre, dass dieser Unterschied indirekt mit dem höheren Anteil von Männern in verantwortungsvollen, hochrangigen Führungspositionen zusammenhängt. Weil es jedoch keinen signifikanten Unterschied nach Führungsebene gibt, könnte es argumentiert werden, dass tatsächlich Unterschiede nach Geschlecht bestehen. Tendenziell erzielen Frauen in psychometrischen Tests höhere Werte in emotionaler Intelligenz. Dennoch ist bislang nicht bekannt, ob die Ursachen durch andere Variablen wie testbezogene Wahrnehmungsunterschiede, Kontextfaktoren (vgl. Bru-Luna et al., 2021, S. 29) oder das Festhalten an Geschlechterstereotypen vermittelt werden, die ihrerseits zu spezifischen Erwartungen und Erziehungsweisen führen (vgl. Papoutsis et al., 2022, S. 260).

5.3 Erkenntnisse aus der COVID-19-Pandemie

Die Befragten äußern einheitlich, dass sie mit dem Ausbruch der Pandemie zusätzliche Anstrengungen durch Mehrarbeit und Zeitdruck erfahren haben. Diese sind signifikant höher, je höher die Befragten in ihrem Alltag (unabhängig von der Pandemie-Situation) quantitative Arbeitsbelastungen (Mehrarbeit und Zeitdruck) und Unterbrechungen erleben, sowie je geringer ihr Handlungsspielraum empfunden wird.

Erwartungsgemäß gibt es vermehrte Schwierigkeiten im Hinblick auf die Zusammenarbeit oder den Gebrauch von Zweigstellen in Musikschulen mit einer höheren Anzahl von Schüler:innen. Ebenso lässt sich bei Befragten mit einem höheren Stundenpensum oder räumli-

chen Einschränkungen eine gesteigerte Angst vor Ansteckungen in der Musikschule feststellen. An kleineren Musikschulen mit begrenztem Lehrpersonal und geringerer Bevölkerungsdichte sind die finanziellen Sorgen größer.

5.3.1 Die schützende Rolle der Arbeitsressourcen

Die Analysen zwischen Variablen legen einen vermittelnden Effekt von Arbeitsbelastungen und unzureichenden Ressourcen in Krisensituationen offen.

Weibliche Leitungskräfte äußern signifikant mehr Sorge über das Ausfallen von Musikschulaktivitäten, die nicht online stattfinden können, im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen. Wenn die Leitungskräfte (unabhängig vom Geschlecht) jedoch über ausreichende Informationen für ihre Arbeit verfügen, Mitspracherecht bei den Vorgesetzten haben und regelmäßig mit dem Kollegium in Kontakt stehen, ist diese Sorge signifikant geringer.

In der oberen Leitungsebene erleben die Befragten eine höhere Belastung, die auf das Verantwortungsgefühl in Verbindung mit Entscheidungen zurückzuführen ist, die andere Personen betreffen. Diese Belastung ist signifikant geringer in der Gruppe der unter 45-Jährigen sowie in der Gruppe der Personen mit weniger als 5 Jahren Berufserfahrung. Möglicherweise liegt dies daran, dass Führungskräfte, die länger an ihrer Musikschule tätig sind, ihr Kollegium besser persönlich kennen, wie aus den Interviews hervorgeht.

Personen in mittleren Führungspositionen sowie diejenigen mit einem höheren Lehrpensum (in der Regel überschneiden sich diese Gruppen) haben in der Pandemie einen signifikant größeren Motivationsverlust aufgrund des langfristigen Ausfalls bestimmter Arbeitsbereiche. Darüber hinaus verfügen diese Gruppen in der Arbeitsanalyse tendenziell über einen geringeren Handlungsspielraum, fehlende Informationen, weniger Mitsprachemöglichkeiten sowie eine geringere Vielseitigkeit, was die Arbeit während der Pandemie noch weiter erschwert und den Verlust der Arbeitsmotivation verstärkt haben könnte.

Generell äußern die Befragten Zufriedenheit mit dem Erfolg der Musikschule bei der Suche nach neuen Wegen (z. B. Onlineunterricht) zur Aufrechterhaltung des Unterrichts während der Pandemiebeschränkungen. Musikschulleitungen, die üblicherweise über mehr Ressourcen verfügen, zeigen sich jedoch signifikant zufriedener. Leitende, die über Defizite bei der Arbeitsanalyse berichten, spüren auch mehr Unzufriedenheit bei der Arbeit aufgrund der

Pandemie. Dies betrifft insbesondere Personen mit einem hohen Anteil an Unterrichtsstunden, was darauf hindeutet, dass bei der Beurteilung des Online-Unterrichts vermehrt Probleme aus der Perspektive der Lehrenden identifiziert oder erlebt werden. Mangelnde Motivation und eine gewisse Frustration sind jedoch bei allen Führungsebenen stark ausgeprägt.

Eine eingeschränkte Autonomie, unzureichende Kommunikation und Partizipationsmöglichkeiten, häufige Störungen bei der Arbeit, quantitative und qualitative Belastungen sind mit einem verstärkten Gefühl der Befragten verbunden, unrealistischen Erwartungen gerecht werden zu müssen. Diese Feststellung steht im Einklang mit der Beobachtung, dass Musikschulleitungen die Koordination von Lehrkräften und Verwaltung mit zunehmenden qualitativen Belastungen (Erleben von hoher Kompliziertheit und Anforderungen an die Konzentration) tendenziell als schwieriger bewerten.

Der Zusammenhalt und die Kommunikation im Kollegium während des Lockdowns werden allgemein positiv bewertet, insbesondere an Musikschulen mit weniger fest angestellten Lehrkräften. Es stellt sich heraus, dass der Zusammenhalt umso positiver bewertet wird, je mehr Kooperationsarbeit an der Musikschule stattfindet. Es könnte angenommen werden, dass einige Leitungspersonen von der guten Zusammenarbeit unter schwierigen Bedingungen positiv überrascht sind, da Kooperationen in der Regel Gruppenunterricht bedeuten, was die Organisation und Durchführung von Online-Unterricht erschwert. Möglicherweise hätten Honorarkräfte, die nicht an Weisungen gebunden sind, weniger Bereitschaft zeigen können. In Wirklichkeit haben Honorarkräfte während der Pandemie unter höheren Existenzängsten als fest angestellte Lehrkräfte gelitten (vgl. Betzler et al., 2021, S. 65). Daher ist anzunehmen, dass sie sich ebenso stark bemühen mussten, um den Unterricht aufrechtzuerhalten.

Die Reaktion der Eltern und Schüler:innen auf die neue Situation wird allgemein positiv bewertet. Es kann festgestellt werden, dass die Leitungen der Musikschulen umso zufriedener mit dieser Reaktion sind, je größer die ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen in Form von Ganzheitlichkeit, Handlungsspielraum, sozialer Unterstützung, Information und Mitsprache sind. Je höher die im Allgemeinen erlebten qualitativen Arbeitsbelastungen sind, desto schlechter wird von den Befragten die Reaktion der Eltern und Schüler:innen bewertet. Da es keine Möglichkeit gibt, die Reaktionen der Familien und der Schülerschaft auf die Pandemiesituation zu überprüfen, beschränkt sich die Interpretation auf den schützenden Effekt von Arbeitsressourcen und deren Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeit. Bei-

spielsweise tragen wiederholte erfolgreiche Bewältigungen schwieriger Situationen zu einem gesteigerten Kontrollgefühl, Ausdauer und Kompetenzentwicklung bei (vgl. Bandura, 2009, S. 185). Außerdem muss berücksichtigt werden, dass der Mangel an Ressourcen in komplexen Situationen zu einem Erschöpfungsprozess führen kann (vgl. Demerouti et al., 2001, S. 501), der gleichzeitig zu einer negativeren Wahrnehmung der Situation beitragen könnte (in diesem Fall die Reaktion der Familien und Schüler:innen).

Mit wenigen Ausnahmen wurden die Coronaschutzverordnungen durch das Kollegium respektiert, berichten die Befragten. Es zeigt sich erneut, dass die Einhaltung der Verordnungen positiver wahrgenommen wird, je größer bestimmte Arbeitsressourcen vorhanden sind, wie eine ausreichende Informationsbereitstellung, Mitsprachemöglichkeiten bei der Arbeit, Vielseitigkeit und geeignete Räume. Es kann angenommen werden, dass die Einhaltung der Verordnungen tatsächlich einfacher an Musikschulen ist, in denen die Leitungen ihr Fachwissen vollständig umsetzen können (ein Merkmal der Vielseitigkeit), ausreichend informiert sind, ihre Ideen von ihren Vorgesetzten bzw. Trägern berücksichtigt werden und ausreichende Räume vorhanden sind.

Diese Erkenntnisse sind konsistent mit den Grundannahmen des *Job-Demands-Resources*-Modells, das besagt, dass persönliche Ressourcen als Schutzmechanismus dienen, um angemessen mit Belastungen umzugehen (vgl. Schaufeli & Taris, 2014, S. 49) sowie dass arbeitsbezogene Ressourcen dazu beitragen, die physischen und psychischen Kosten, die mit den beruflichen Anforderungen (in diesem Fall die Bewältigung von einer Krisensituation wie der Pandemie) verbunden sind, zu reduzieren (vgl. Demerouti et al., 2001, S. 501).

5.3.2 Beschleunigung bei der Digitalisierung

Deutlich signifikante Abweichungen können hinsichtlich der Einschätzung des Erfolgs digitaler Formate zur Aufrechterhaltung des Unterrichts festgestellt werden. Insbesondere wird vermehrt Unzufriedenheit seitens mittlerer Führungskräfte geäußert. Eine denkbare Erklärung dieses Ergebnisses ist, dass die Verantwortung für die Unterstützung des Lehrkörpers bei der Digitalisierung in vielen Fällen verstärkt auf stellvertretende oder mittlere Führungsebenen liegt, während sich die oberste Leitungsebene u. a. mit der Kommunikation und Umsetzung der Schutzmaßnahmen beschäftigt, wie bereits in vorherigen Abschnitten erläutert wurde.

Im Interview für die Neue Musikzeitung (2023) fasst Martin Erhardt (Vorstandsvorsitzender ver.di Fachgruppe Musik) zusammen, dass zu Beginn der Pandemie aufgrund der Notwendigkeit und zur Aufrechterhaltung der Einnahmen die Lehrkräfte sich mit den elektronischen Kommunikationswerkzeugen vertraut machen mussten, auf privaten Geräten und mit eigener Software. Später begannen viele Musikschulen eine Digitalisierungsoffensive, bei der sie eine große Anzahl von digitalen Geräten erwarben. Allerdings gab es weder genügend Zeit noch die erforderliche Unterstützung, um den Umgang damit zu erlernen und die Unterrichtsmethodik neu zu überdenken. Es war nicht für jede Lehrkraft leicht und erforderte viel zusätzliche Zeit und Arbeit, wobei sein Eindruck ist, dass die Digitalisierung von Musikschulen hauptsächlich vom Kollegium in ihrer Freizeit durchgeführt wurde, was sich in Zukunft ändern sollte (vgl. Nehrlich, 2023, o. S.).

Die Leitenden im Alter von 45 bis 52 Jahren bewerten den Erfolg der digitalen Unterrichtsformate tendenziell positiver als sowohl ihre jüngeren als auch ihre älteren Kolleg:innen in der Musikschulleitung. Womöglich ist dieser Umstand einerseits darauf zurückzuführen, dass jüngere Generationen unter 45 Jahren eine ausgeprägtere digitale Kompetenz aufweisen (vgl. Gimpel et al., 2018, S. 30) und Probleme bei ihren Kolleg:innen schneller erkennen oder beurteilen. Andererseits zeigen Musikschulleiter:innen in der Analyse zur Motivation bei den Arbeitsaufgaben eine signifikant geringere Affinität zu Themen der Digitalisierung mit zunehmendem Alter, was zu der schlechteren Bewertung digitaler Unterrichtsformate führen könnte. Mehrere Befragte heben in den Interviews hervor, dass ältere Lehrkräfte tatsächlich mehr Ablehnung und Probleme im Zusammenhang mit dem Online-Unterricht zeigen. Allerdings lässt sich dies nicht immer feststellen. Sie fassen zusammen, dass die Pandemie im Allgemeinen Probleme verstärkt hat, aber auch positive Aspekte, die bereits im Kollegium vorhanden waren.

Eine höhere Verfügbarkeit von Arbeitsressourcen führt auch hinsichtlich der Digitalisierung zu einer positiveren Einschätzung. Die Verwendung digitaler Formate, die eigene Home-office-Situation sowie die weitere Anwendung digitaler Formate in der Zukunft werden umso positiver bewertet, je häufiger die Arbeitsressourcen als vorhanden eingeschätzt werden. Führungskräfte schätzen das Potenzial digitaler Formate nach der Pandemie höher ein, je mehr Kooperationsarbeit die Musikschule betreibt und je größer das Kollegium ist. Möglicherweise werden in diesen Fällen, aufgrund eines gesteigerten Kommunikationsbedarfs bei mehreren Kooperationspartnern und einem großen Kollegium, eine breitere Palette an tech-

nischen Formaten und Möglichkeiten getestet und dadurch mehrere Vorteile erkannt. Diese Ergebnisse unterstützen die Notwendigkeit der digitalen Kompetenzbildung für alle Führungskräfte.

Nach der COVID-19-Pandemie hat das Homeoffice einen starken Aufschwung erlebt, der eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf, mehr Autonomie und weniger Pendelverkehr bietet. Es obliegt den Führungskräften zu entscheiden und zu koordinieren, wie viel flexible Arbeitszeit und -ort sie ihren Mitarbeiter:innen zukünftig ermöglichen möchten. Gleichzeitig gehört es zu den Aufgaben der Führungskräfte, das Interesse der Mitarbeiter:innen an der Erkundung neuer digitaler Werkzeuge zu wecken sowie die geeignete digitale Ausstattung für die jeweilige Aufgabe und den entsprechenden Anlass auszuwählen (vgl. Macamo et al., 2022, S. 76).

Die Aussage einer mittleren Führungskraft, dass Homeoffice nicht erlaubt wäre, wirft einige Fragen auf, z. B. hinsichtlich der Instanz, die diese Entscheidung getroffen hat. Zum Zeitpunkt der Beantwortung des Fragebogens waren bereits mehrere Lockdowns vergangen, in denen es verpflichtend war, im Homeoffice zu arbeiten, sofern dies möglich war. Folglich hätte ein solches Verbot gegen die Verordnungen¹⁷³ und die Verantwortung verstoßen, die Mitarbeiter:innen vor Infektionen zu schützen.

5.3.3 Musikschulgesetz

Die Mehrheit der Teilnehmenden empfindet das Musikschulgesetz als wenig relevant oder sogar als irrelevant für ihre Einschätzung möglicher finanzieller Engpässe während oder nach der COVID-19-Pandemie. Lediglich eine geringe Anzahl der Befragten in Bundesländern mit Musikschulgesetz gibt an, dass dieses Gesetz ihnen weniger Sorgen über die finanzielle Lage ihrer Musikschule in der Krise bereitet. Diese Befunde deuten darauf hin, dass das alleinige Bestehen eines Musikschulgesetzes nicht ausreicht, um die finanzielle Stabilität von Musikschulen in Krisenzeiten zu gewährleisten.

173 „Zum Schutz der Beschäftigten sind zur Begrenzung des Eintrags und der schnellen Verbreitung des Coronavirus SARS-CoV-2 einschließlich der neu auftretenden Virusmutationen im betrieblichen Wirkungskreis zeitlich befristet zusätzliche besondere Arbeitsschutzmaßnahmen geboten. Dazu gehören u. a. die Pflicht, soweit dies nach den betrieblichen Gegebenheiten möglich ist, Home-Office anzubieten und betriebsbedingte Personenkontakte durch geringere Raumbelegung zu reduzieren“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2021, S. 6).

Ein Interviewpartner äußert die Ansicht, dass die finanzielle Situation nicht ausschließlich vom Vorhandensein eines Musikschulgesetzes abhängt, sondern vielmehr von der finanziellen Leistungsfähigkeit der Kommune und den Verhandlungen des Verbands mit dem Ministerium. Eine weitere Person betont, dass das Musikschulgesetz ein gewisses Sicherheitsgefühl auf finanzieller Ebene vermittelt, während ein dritter Interviewpartner sich ein solches Gesetz aus eben diesen Gründen wünscht.

Diese unterschiedlichen Meinungen unterstreichen die Notwendigkeit einer umfassenderen Aufklärung über die Auswirkungen eines solchen Gesetzes oder einer Verordnung auf die Leitung von Musikschulen. Die finanzielle Situation der Musikschulen wird durch das Musikschulgesetz nur begrenzt gesichert, wie in den Interviews erklärt wurde, da auch andere Faktoren, wie die finanziellen Ressourcen der Kommunen, von entscheidender Bedeutung sind. Am Beispiel Nordrhein-Westfalen zeigt sich, dass sich 161 öffentliche Musikschulen zu 50 % über Einnahmen wie Unterrichtsgebühren, zu 42 % über kommunale Mittel und nur zu 8 % Landesmittel finanzieren (vgl. LVdM in NRW, 2023, S. 2).

5.4 Positive und negative Beanspruchungen der Arbeit

Sowohl die qualitativen Daten aus den Interviews als auch die offenen Angaben im Fragebogen und die quantitativen Daten zeigen eine markante Variabilität zwischen den Teilnehmenden hinsichtlich der psychischen Belastungen im Arbeitskontext, wobei sich die Durchschnittswerte nicht signifikant von den Referenzwerten der Datenbank¹⁷⁴ unterscheiden.

Gedanken an einen Berufs- oder Stellenwechsel. Einige Male im Monat bis täglich denken etwa 12 % der Befragten über einen potenziellen Berufswechsel nach, während sich dieser Prozentsatz auf etwa 18 % erhöht, wenn es um einen Wechsel der Arbeitsstelle geht¹⁷⁵. Die durchschnittlichen Werte entsprechen in etwa den Referenzwerten der Datenbank (vgl. Nübling et al., 2023, Teil 4, S. 6). In den Interviews oder als Kommentar im Fragebogen werden ausschließlich Beweggründe für einen Berufswechsel genannt, die sich z. B. auf das Streben

174 Psychische Beanspruchungen im Arbeitskontext wurden mit Skalen und Items aus der Deutschen Standard-Version des COPSOQ-III erfasst (vgl. FFAW, 2021, S. 6–7). Datenbank für die Zufriedenheit-Skalen (vgl. Nübling et al., 2023, Teil 4, S. 6) und die Gesundheit-Skalen (vgl. Nübling et al., 2023, Teil 4, S. 7). Ohne ausdrückliche Zustimmung der FFAW dürfen die Datenbank-Werte nicht für andere Projekte verwendet und publiziert werden (vgl. Nübling et al., 2023, Teil 1, S. 10).

175 Darunter denken 6,15 % einige Male in der Woche bis täglich an einen Berufswechsel, während 8,94 % einige Male in der Woche bis täglich sich über einen Wechsel der Arbeitsstelle Gedanken machen.

nach einer künstlerischen Tätigkeit beziehen oder auf die Suche nach Aufstiegsmöglichkeiten, die innerhalb des Musikschulsystems nicht vorhanden sind.

In Übereinstimmung mit vorherigen Forschungen beeinflusst der Mangel an wesentlichen Arbeitsressourcen die Kündigungsabsicht signifikant. Führungskräfte im kommunalen Sozialdienst in der Schweiz zeigen vermehrt Stress und Kündigungsabsichten bei anhaltendem Mangel an Unterstützung von ihren Vorgesetzten oder von der Sozialbehörde, insbesondere in Kombination mit einem Mangel an Arbeitsressourcen (wie Autonomie bei Entscheidungen oder Zusammenhalt in Team) und mit Unzufriedenheit mit der Belohnung (vgl. Pfiffner, 2022, S. 443). Longitudinale Datenanalysen belegen, dass das Erleben eines Ungleichgewichts zwischen Anstrengung und Belohnung zu Erschöpfung und Burnout führen kann, was wiederum die Absicht, das Arbeitsverhältnis zu kündigen, vorhersagt (vgl. Leineweber et al., 2021, S. 6).

In der wissenschaftlichen Literaturübersicht von Hom et al. (2017) wird festgestellt, dass die Absicht, den Arbeitsplatz zu verlassen, als stärkster Prädiktor für tatsächliche Kündigungen gilt (vgl. Hom et al., 2017, S. 533). Obwohl die Entscheidung zur Fluktuation auf individueller Ebene getroffen wird, wird die Umsetzung in tatsächliches Verhalten auch von übergeordneten kulturellen Faktoren beeinflusst. Mitarbeitende aus individualistischeren Kulturen zeigen eine höhere Neigung als die aus kollektivistischeren Kulturen, ihre Absicht zur Fluktuation tatsächlich umzusetzen (vgl. Wong & Cheng, 2020, S. 1199).

Ungleiche Arbeitsverhältnisse mit hohem Aufwand und geringer Belohnung sind häufig anzutreffen in Situationen, in denen Arbeitnehmer:innen keine alternativen Beschäftigungsmöglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt vorfinden. Personen mit einem hohen Qualifikationsniveau und umfangreicher Erfahrung haben in der Regel mehr Möglichkeiten, sich beruflich neu zu orientieren und eine neue Position anzunehmen. Des Weiteren wird das Fehlen von Gegenseitigkeit oft als eine Strategie oder Investition in die zukünftige berufliche Entwicklung akzeptiert, insbesondere zu Beginn der Berufslaufbahn. Sollte es über einen längeren Zeitraum hinweg keine Verbesserungen geben, können die negativen Auswirkungen auf die Selbstregulation besonders schwerwiegend sein (vgl. Siegrist, 2002, S. 264).

Burnout Symptome. Während ein Viertel der Befragten sich häufig oder immer körperlich erschöpft fühlt, steigt der Prozentsatz auf ein Drittel bei Führungskräften, die sich oft oder

immer emotional erschöpft fühlen. Diese Werte sind leicht höher als in den beiden Datenbank-Referenzgruppen (öffentliche Verwaltung und alle Berufe), jedoch deutlich niedriger als in der Stichprobe der Schulleitungen allgemeinbildender Schulen (vgl. Nübling et al., 2023, Teil 4, S. 7).

Die Burnout Symptomatik ist ausgeprägter, je höher die quantitativen Arbeitsbelastungen, die Arbeitsunterbrechungen durch andere Personen, der Mangel an Informationen oder Arbeitsmitteln sowie die qualitativen Arbeitsbelastungen sind. Ebenso steigt die Symptomatik signifikant, je niedriger die soziale Unterstützung und der Handlungsspielraum sind.

In einer Stichprobe von Beschäftigten in Berufen mit hohen kognitiven Anforderungen¹⁷⁶ wird ein vergleichbares Muster festgestellt, welches sich durch eine Kombination aus einer hohen Autonomie bei Entscheidungsprozessen sowie hohen quantitativen Anforderungen auszeichnet. Die Ergebnisse legen nahe, dass quantitative Arbeitsbelastungen die stärkste Prädiktorvariable für Erschöpfung ist, jedoch kann eine hohe Autonomie bei Entscheidungen den Effekt teilweise mildern. Negative Korrelationen zwischen Arbeitserschöpfung und verschiedenen Arbeitsressourcen wie Rollenklarheit, der Führungsqualität des Vorgesetzten und der sozialen Unterstützung durch Kolleg:innen weisen auf ihre schützende Funktion gegenüber negativen Arbeitsbeanspruchungen hin (vgl. Kersten et al., 2021, S. 16–17; vgl. Rose et al., 2016, S. 63).

Präsentismus. Ein bedeutender Anteil der Befragten ist von Präsentismus betroffen. Etwa ein Viertel von ihnen gibt an, gelegentlich krank zur Arbeit zu gehen, während fast 14 % angeben, häufig krank zu arbeiten. Zusätzlich berichten rund 8 % der Befragten an, auch bei Krankheit immer zu arbeiten. Der Präsentismus ist in der vorliegenden Stichprobe in ähnlichem Maße ausgeprägt wie in der Datenbank für die öffentliche Verwaltung und für alle Berufsfelder, jedoch geringer im Vergleich zur Gruppe der Schulleitungen (vgl. Nübling et al., 2023, Teil 4, S. 7). Es wird festgestellt, dass die Befragten eine höhere Prävalenz von Präsentismus aufweisen, wenn ihre quantitativen und qualitativen Arbeitsbelastungen höher sind, sowie wenn sie während der Arbeit oft unterbrochen werden.

¹⁷⁶ Es werden Daten aus zwei Querschnittstudien ($n = 6.553$) und drei Berufsgruppen mit hohen kognitiven Anforderungen (Softwareentwickler:innen, Werbefachleute und Publizist:innen) mit der allgemeinen Beschäftigtenzahl in Deutschland verglichen (vgl. Kersten et al., 2021, S. 10).

Dieses Ergebnis deckt sich mit anderen Studien, die einen Zusammenhang zwischen einem hohen Stresslevel und Präsentismus festgestellt haben. Die Vorstellung, wie viel Arbeit sich ansammeln wird, wenn man abwesend ist, verursacht zusätzlichen Stress und kann zu Präsentismus führen. Ein weiterer Prädiktor für Präsentismus können Solidaritäts- oder Schuldgefühle sein. Dabei arbeiten Menschen trotz Krankheit, um Kolleg:innen nicht mit zusätzlicher Arbeit zu belasten, insbesondere wenn sie mit ihren Vorgesetzten unzufrieden sind (vgl. Caers et al., 2021, S. 287). In der Untersuchung von Aloia und Priebe (2021) führt eine zunehmende Stressbelastung ebenfalls zu verstärktem Präsentismus, jedoch ist dieser nicht am höchsten bei einem maximalen Stressniveau. Die Autor:innen interpretieren daraus, dass bei vollkommener Erschöpfung keine Arbeitsleistung mehr erbracht werden kann. Führungskräfte sowie Personen mit höherer Arbeitsplatzunsicherheit, schlechterem Gesundheitszustand, besserer Unterstützung von Vorgesetzten (was als Gefühl der Verpflichtung und ausgeprägtere Loyalität zum Arbeitgeber interpretiert wird) und Personen ohne Vertretung im Krankheitsfall sind öfter zu Präsentismus geneigt (vgl. Aloia & Priebe, 2021, S. 149–150).

Die Untersuchung von Dietz et al. (2020) bestätigt die Notwendigkeit für Führungskräfte, insbesondere auf ihr eigenes Verhalten hinsichtlich Präsentismus zu achten. Teams, deren Vorgesetzte trotz Erkrankung ihre Arbeit fortsetzten, wiesen eine höhere Prävalenz von Präsentismus auf, was langfristig zu längeren Krankheitsausfällen führte. Die genauen Ursachen für diesen Einfluss sind jedoch bislang nicht ausreichend erforscht (vgl. Dietz et al., 2020, S. 314–315).

Unfähigkeit zur Distanzierung von der Arbeit. Knapp die Hälfte der Befragten gibt an, oft oder immer Schwierigkeiten zu haben, sich in der Freizeit von ihrer beruflichen Tätigkeit zu lösen. Im Hinblick auf die Datenbank sind die Berufsgruppen der Schulleitung und Musikschulleitung deutlich stärker betroffen als die öffentliche Verwaltung oder die Gruppe aller Berufe (vgl. Nübling et al., 2023, Teil 4, S. 7). Die Gruppen der mittleren Leitung sowie der mit dem höchsten Unterrichtpensum zeigen eine bessere Fähigkeit zur Distanzierung von der Arbeit. Dies legt nahe, dass die vermehrten Führungsaufgaben der oberen Leitung mit einer erhöhten Schwierigkeit einhergehen, sich von der Arbeit zu distanzieren. Eine höhere Arbeitsbelastung, häufige Arbeitsunterbrechungen sowie eine geringere soziale Unterstützung am Arbeitsplatz gehen in der vorliegenden Studie mit einer erschwerten Distanzierung von der Arbeit in der Freizeit einher.

Da soziale Probleme erhebliche Unruhe stiften können, sehen Schulleitungen in der Studie von Denecker (2019) die Pflege guter zwischenmenschlicher Arbeitsbeziehungen zu Kollegium, Eltern und Schülerschaft als zentrale Strategie zur Bewältigung beruflichen Stresses (vgl. Denecker, 2019, S. 458). Dafür versuchen sie, durch Präsenz zwischenmenschliche Konflikte zu vermeiden und Probleme frühzeitig zu erkennen. Tätigkeiten, die ungestörte Konzentration erfordern, legen sie auf die Stunden außerhalb der Arbeitszeit (vgl. Denecker, 2019, S. 461).

Ferner gibt es eine Vielzahl von Faktoren, die zu einem Mangel an Abgrenzung zum Arbeitsplatz beitragen können, welche im vorliegenden Fragebogen nicht erfasst wurden.

Im Allgemeinen sind Entscheidungsspielraum und Selbstwirksamkeit positiv mit der allgemeinen Gesundheit und der Arbeitszufriedenheit von Schulleitungspersonen verbunden (vgl. Dadaczynski et al., 2020, S. 233). Mit zunehmendem Entscheidungsspielraum treten jedoch auch größere Schwierigkeiten bei der Erholung auf, möglicherweise aufgrund anhaltenden Grübelns über berufliche Inhalte während der Freizeit (vgl. Rose et al., 2016, S. 64)¹⁷⁷.

Durch die Digitalisierung und Flexibilisierung der Arbeitszeit ist die Trennung zwischen Arbeitszeit und Ruhezeit nicht mehr klar definiert (vgl. Rothe et al., 2017, S. 44). Das Erleben des Drucks, außerhalb der regulären Arbeitszeit für berufliche Anfragen verfügbar sein zu müssen, sowie die Nutzung des Mobiltelefons für berufliche Angelegenheiten in der Freizeit führt zu größeren Schwierigkeiten, sich mental von der Arbeit zu distanzieren. Dies gilt insbesondere für Personen, die über Probleme bei der Abgrenzung zwischen Beruf und Privatleben berichten (vgl. Mellner, 2016, S. 157). Der als „digitaler Stress“ bezeichnete Zustand hat negative Auswirkungen auf die Arbeitsleistung, das Wohlbefinden sowie die Gesundheit der Mitarbeitenden und führt zu einem verstärkten Konflikt zwischen Berufs- und Privatleben sowie zu einer intensiveren emotionalen Erschöpfung. Obwohl digitaler Stress in allen Branchen vorkommt, wird er stark von individuellen Merkmalen beeinflusst. In einer Studie aus 2018 mit abhängig Beschäftigten in Deutschland ($N = 2.640$) wiesen die Personen im Alter von 25 bis 34 Jahren das höchste Maß an Digitalisierung der Arbeit auf, das zweithöchste Level an digitaler Kompetenz (das höchste lag zwischen 16 und 24 Jahren) und gleichzeitig das höchste Maß an digitalem Stress. Mit zunehmendem Alter nahm sowohl der

¹⁷⁷ Die Stichprobe bestand zum Zeitpunkt der Befragung aus $N = 4.511$ sozialversicherungspflichtigen (Beamte, Selbständige und freiberuflich Tätige ausgeschlossen) Vollzeit- und Teilzeiterwerbstätigen (vgl. Rose et al., 2016, S. 12).

Digitalisierungsgrad des Arbeitsplatzes als auch die digitale Kompetenz ab (vgl. Gimpel et al., 2018, S. 30). Die Wahrnehmung von digitalem Stress, Informationsüberflutung, Komplexität und Verunsicherung nahm mit steigender digitaler Kompetenz ab, selbst bei einem hohen Maß an digitaler Arbeitsbelastung. Der digitale Stress war bei besonders komplexen Tätigkeiten am höchsten (vgl. Gimpel et al., 2018, S. 36).

Die höheren Verfügbarkeitserwartungen, die auf Vorgesetzten lasten, spiegeln sich auch darin wider, dass sie häufiger in ihrer Freizeit kontaktiert werden als Personen ohne Führungsverantwortung. Je mehr Beschäftigte ihnen unterstellt sind, desto höher sind die Verfügbarkeits-erwartungen und die tatsächlichen Kontakte in der Freizeit sowie das Gefühl der Führungskräfte, dass dies notwendig sei. Je höher die wahrgenommene Verfügbarkeits-erwartung ist, desto höher ist das Stressniveau aufgrund von Termindruck und Überlastung (vgl. Wöhrmann et al., 2016, S. 79). Arbeitsbezogene erweiterte Erreichbarkeit betrifft vor allem Menschen mit überlanger Vollzeit über 60 Stunden (vgl. Wöhrmann et al., 2016, S. 76), die signifikant häufiger unter körperlicher und emotionaler Erschöpfung, Niedergeschlagenheit, Müdigkeit, Schlafstörungen sowie Rücken- und Nackenschmerzen leiden (vgl. Wöhrmann et al., 2016, S. 31). Personen, die das Gefühl haben, ständig erreichbar und verfügbar sein zu müssen, auch außerhalb der regulären Arbeitszeiten, haben weniger Möglichkeiten, sich geistig und körperlich vom Arbeitsalltag zu distanzieren. Die Schaffung von Grenzen rund um Informationstechnologie und Kommunikation ermöglicht eine bessere psychologische Distanz, die wiederum den Präsentismus verringert und zu einer höheren Zufriedenheit mit dem privaten bzw. Familienleben führt (vgl. Huyghebaert-Zouaghi et al., 2022, S. 353).

Im öffentlichen Sektor, insbesondere im Gastgewerbe (59 %) und im Bereich Kunst, Unterhaltung und Erholung (42 %), sind Wochenendarbeit, einschließlich sonntags, weit verbreitet (vgl. Rothe et al., 2017, S. 48). Verschiedene Aspekte von unbegrenzten Arbeitsstunden (Überstunden, Sonntagsarbeit und erweiterte Arbeitsbereitschaft) stellen ein Risiko für die Erholungsfähigkeit und Kontrolle über die Erholungsaktivitäten in der Freizeit der Mitarbeitenden dar. Die psychologische Distanzierungsfähigkeit beeinflusst diese Beziehung. Die Quantität der Erholungszeit ist wichtig und kann nicht durch einen hohen Grad an Erholungserlebnissen in einer kürzeren Zeit abgemildert werden. Entsprechend sollte erweiterte Arbeitsbereitschaft minimiert werden (vgl. Vieten et al., 2022, S. 286–287). Da viele Veranstaltungen der Musikschule am Wochenende stattfinden, um die Teilnahme der Schüler:innen und ihrer Familien zu gewährleisten, sollten die Auswirkungen der erweiterten Arbeitszeiten

durch die Verteilung von Aufgaben und Terminen auf verschiedene Mitarbeitende und ggf. durch die Vergabe von Funktionsstunden und den Einsatz von Zeiterfassung minimiert werden, insbesondere in großen Musikschulen mit vielen Konzerten und Veranstaltungen.

Weitere Faktoren können die mentale Ablösung von der beruflichen Tätigkeit erschweren. In der Studie von Schoellbauer et al. (2022) wurden hohe Grade an Unvorhersehbarkeit bei der Arbeit (definiert als geringere Fähigkeit, ihre Aufgaben und beruflichen Aktivitäten im Hinblick auf Arbeitsmethoden, Zeitaufwand und damit verbundene Probleme vorherzusehen) als Stressfaktor identifiziert, der sich von zeitlichem Druck bei der Arbeit unterscheidet und zu einem gesteigerten Spannungsgefühl, Reizbarkeit und schlechter Laune nach der Arbeit sowie zu niedrigerem Wohlbefinden in der Nacht vor dem Schlafengehen führt (vgl. Schoellbauer et al., 2022, S. 285).

Eine flexible Gestaltung der Arbeitszeit ermöglicht den Mitarbeiter:innen, mehr Kontrolle und Vorhersehbarkeit über ihre Dienstzeiten, was mit einer besseren psychischen Gesundheit in Verbindung gebracht wird. Im Gegensatz dazu kann eine vom Arbeitgeber auferlegte Arbeitszeitvariabilität, wie Rufbereitschaft oder Bereitschaftsdienst, dazu führen, dass die Unberechenbarkeit der Arbeitszeit mit einer Verschlechterung der psychischen Gesundheit einhergeht (vgl. Rothe et al., 2017, S. 55).

Das Erleben arbeitsbezogener Stressfaktoren erfordert effektive Erholungsprozesse wie das psychologische Distanzieren von der Arbeit in der Freizeit, körperliche Bewegung und ausreichenden Schlaf. Die empirische Forschung zeigt jedoch, dass diese Erholungsprozesse negativ beeinflusst werden, wenn die arbeitsbezogenen Stressfaktoren hoch sind (Erholungsparadox). Die genaue Beziehung zwischen den zugrunde liegenden Mechanismen und arbeitsbezogenem Stress ist bislang nicht eindeutig geklärt. Es wird angenommen, dass die Ursachen vielschichtig sind, bspw. hohe negative Aktivierung, Erschöpfung der Energieresourcen oder die kontinuierliche Bindung an die Arbeit, die durch arbeitsbezogene Stressfaktoren sowie individuelle und organisatorische Einflüsse bedingt ist (vgl. Sonnentag, 2018, S. 178).

Im Kontext individueller Faktoren wurde das Grübeln über berufliche Probleme in der Freizeit mit Persönlichkeitsmerkmalen wie Perfektionismus in Verbindung gebracht (vgl. Hewitt & Flett, 1991, S. 457). Ein weiterer persönlicher Faktor, der die Fähigkeit zur Abschaltung

von der Arbeit verringern kann, ist ein Selbstwertgefühl, das auf beruflicher Leistung aufbaut (vgl. Huyghebaert-Zouaghi et al., 2022, S. 346).

Es gibt Hinweise darauf, dass das Nachdenken über die Arbeit in fünf verschiedene Konstrukte unterteilt werden kann: psychologische Distanzierung, Ruminationsneigung, problemlösendes Denken, positive und negative Arbeitsreflexion (vgl. Weigelt et al., 2019, S. 19). Eine Kombination aus Grübeln, negativer Arbeitsreflexion und geringer psychologischer Distanzierung wird als der stärkste Prädiktor für Burnout identifiziert. Problemlösendes Denken und positive Arbeitsreflexion erweisen sich als signifikante Prädiktoren für positive Energiezustände wie Arbeitsengagement und Vitalität. Problemlösendes Denken wird außerdem als die wichtigste Prädiktorvariable für persönliches Wachstum am Arbeitsplatz identifiziert, während die Fähigkeit zur Distanzierung als der entscheidende Prädiktor für das allgemeine Wohlbefinden, gemessen an Lebenszufriedenheit und Aufblühen, gilt (vgl. Weigelt et al., 2019, S. 18).

Auch die Fähigkeit der Führungskräfte, sich außerhalb der Arbeitszeit von der Arbeit zu distanzieren, kann die Distanzierungsfähigkeit der Untergebenen beeinflussen (vgl. Sonnentag & Schiffner, 2019, S. 6). Die Musikschulleitungen sollten die Relevanz ihrer Vorbildfunktion gegenüber dem Lehrpersonal erkennen und entsprechend berücksichtigen.

Darüber hinaus ist zu bedenken, dass die Abgrenzung zwischen Arbeitszeit und Freizeit möglicherweise nicht automatisch erfolgt, sondern häufig eine bewusste Anstrengung und Selbstregulierung erfordert. Sowohl Organisationen als auch Mitarbeitende sollten Maßnahmen ergreifen, um die Erholung außerhalb der Arbeitszeiten zu erleichtern (vgl. Sonnentag & Fritz, 2015, S. 98). Es existieren Risikomuster, in denen Individuen eine hohe Neigung zur übermäßigen Anstrengung aufweisen, angetrieben vom Bestreben, gewissenhaft zu arbeiten und die Erwartungen zu erfüllen, von denen sie glauben, dass andere sie an sie stellen, bis zur totalen Erschöpfung und unter Vernachlässigung ihrer eigenen Bedürfnisse. Ein häufiges Merkmal dieser Muster ist, dass die Betroffenen ihre Symptome vor dem Eintritt einer Krise nicht erkennen, verleugnen oder ignorieren (vgl. Stegmann et al., 2021, S. 30–31). Daher ist die Kombination von individuellen mit institutionellen Präventionsmaßnahmen des Arbeits- und Gesundheitsschutzes, einschließlich der Gefährdungsbeurteilung, von großer Bedeutung.

Arbeitszufriedenheit. Die höchste Zufriedenheit zeigen Musikschulleitungen im Hinblick auf ihre Arbeitskolleg:innen, womit zwei Drittel angeben, oft oder immer zufrieden zu sein. Die geringste Zufriedenheit äußern sie hinsichtlich ihres Gehalts (etwa 40 % oft oder immer unzufrieden), gefolgt von den Berufsaussichten (etwa die Hälfte war oft oder immer unzufrieden). Im Vergleich zur vorliegenden Datenbank lassen sich keine signifikanten Abweichungen feststellen (vgl. Nübling et al., 2023, Teil 4, S. 6).

Die allgemeine Zufriedenheit mit der Arbeit ist bei den oberen Führungskräften signifikant höher als bei denjenigen in mittleren Positionen. Diese Diskrepanz kann auf die dargelegten Unterschiede in den verfügbaren Ressourcen und Stressoren zwischen den verschiedenen Hierarchieebenen zurückgeführt werden und stimmt überein mit Erkenntnissen aus dem schulischen und akademischen Umfeld, in dem mittlere Führungskräfte über Rollenambiguität (vgl. Celik, 2013, S. 206; s. Kap. 2.4.5), einen Mangel an erforderlichen Informationen, eine höhere anhaltende Arbeitsbelastung bei niedrigeren Belohnungen, geringerer Anerkennung, Konflikte zwischen den Zielen der Schule und den Bedürfnissen der Lehrpersonen (vgl. Trachsler et al., 2008, S. 77–79), einen geringeren Einfluss auf die Lehrkräfte als ursprünglich erwartet (vgl. Abrahamsen, 2018, S. 340) sowie über die Bedeutung berichten, eine schützende Rolle für Untergebene zu schaffen (vgl. Gjerde & Alvesson, 2020, S. 140–142).

Des Weiteren kann in der Musikschulleitung-Stichprobe festgestellt werden, dass eine Zunahme an Arbeitsressourcen positiv mit der Arbeitszufriedenheit korreliert. Insbesondere spielen Faktoren wie soziale Unterstützung am Arbeitsplatz, Mitsprachemöglichkeiten, Informationsverfügbarkeit, Ganzheitlichkeit und Vielseitigkeit der Tätigkeiten, Handlungsspielraum, Feedback von Vorgesetzten oder Kolleg:innen, Karrierechancen sowie Weiterbildungsmöglichkeiten eine entscheidende Rolle bei der Steigerung der Arbeitszufriedenheit. Hingegen zeigt sich, dass die Zufriedenheit insgesamt abnimmt, je höher die wahrgenommenen Stressoren wie Umgebungsbelastungen, qualitative Arbeitsbelastungen, ein Mangel an Materialien oder wichtigen Informationen zur Ausführung der Arbeit und häufige Arbeitsunterbrechungen sind.

Die vorliegenden Ergebnisse sind kongruent mit den Resultaten von Warwas (2012), in denen hervorgehoben wird, dass die individuelle Bewertung der Arbeitszufriedenheit von Schulleitungen nur geringfügig von objektiven Faktoren des Führungsverhaltens beeinflusst

wird, wie z. B. dem Unterrichtsdeputat und der Größe des Führungsteams. Vielmehr steht die Arbeitszufriedenheit in enger Verbindung mit der Verfügbarkeit von Arbeitsressourcen. Je höher die Sinnhaftigkeit der Tätigkeiten, das Aufgabenspektrum, die Autonomie und das Gefühl eines sicheren und gesunden Arbeitsumfelds sind, desto zufriedener mit der Arbeit sind die Schulleitungen. Zudem wird die Zufriedenheit durch eine positive Einstellung sowie die Fähigkeit zur Selbstregulierung, Delegation und Priorisierung positiv beeinflusst (vgl. Warwas, 2012, S. 334). Eine höhere Selbstwirksamkeit sowie erlebte Anerkennung und Wertschätzung am Arbeitsplatz führen zu geringerer empfundener Arbeitsbelastung und folglich zu einer höheren Zufriedenheit (vgl. Warwas, 2012, S. 337). Nach dem *Job-Characteristics*-Modell fungieren psychologischen Variablen als Mediatoren zwischen den Merkmalen der Arbeit und den Auswirkungen auf die Person und ihre Arbeitsbeziehung, darunter Arbeitszufriedenheit, Engagement und Kündigungsabsichten (vgl. Hackman & Oldham, 1976, S. 256; vgl. Hackman, 1980, S. 447–449). Die persönlichen Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und Verbundenheit beeinflussen die intrinsische Motivation am Arbeitsplatz, die Leistungsfähigkeit sowie die Anpassung an die Arbeit (vgl. Baard et al., 2004, S. 2064). Das Konzept der Selbstbestimmungstheorie bietet Musikschulleiter:innen einen vielversprechenden Ansatz zur Förderung von Autonomie in der Personalführung. Demnach werden die Perspektiven der Mitarbeiter:innen berücksichtigt, ihnen verschiedene Handlungsmöglichkeiten angeboten, die Gründe für die Erwartungen erläutert und somit die Selbstregulierung der Mitarbeiter:innen gefördert. Diese Vorgehensweise trägt nicht nur zur Steigerung der Leistungsfähigkeit bei, sondern auch zum Wohlbefinden der Mitarbeiter:innen (vgl. Baard et al., 2004, S. 2064).

Ferner zeigt sich, dass die Arbeitszufriedenheit der Leitungen an größeren Musikschulen mit einem höheren Lehrkräfteanteil und mehr als 6.000 Schüler:innen sowie bei größeren direkt geführten Teams signifikant höher ist. Ähnlich wie an allgemeinbildenden Schulen, wo eine bessere mentale und psychische Gesundheit bei Schulleitungen größerer Institutionen festgestellt werden kann (s. Kap. 2.4.3), wird dieses Phänomen als Ergebnis einer optimierten strukturellen Unterstützung interpretiert. Hierzu zählen insbesondere die Bereitstellung von stellvertretenden Leitungspersonen sowie die Unterstützung durch technisches und administratives Personal (vgl. Denecker, 2019, S. 456). Ein weiteres Beispiel hierfür findet sich in kommunalen Sozialdiensten, wo die berufliche Belastung von Führungskräften in kleinen Organisationen in ländlichen Gebieten signifikant höher ist als in größeren Einrichtungen.

Dies lässt vermuten, dass kleinere Sozialdienste über weniger interne Entlastungsprozesse verfügen und auf ein weniger umfassendes Netzwerk an spezialisierten Unterstützungsleistungen zurückgreifen können (vgl. Pfiffner, 2022, S. 443).

Arbeitsengagement. Die Stichprobe der Musikschulleitung erzielt im Vergleich zur Datenbank für Schulleitungen, öffentliche Verwaltung und Gesamtdatenbank signifikant höhere Werte beim Arbeitsengagement (vgl. Nübling et al., 2023, Teil 4, S. 6). Drei Viertel der Befragten geben an, häufig bis immer energisch, vertieft oder begeistert bei der Arbeit zu sein. Das Engagement zeigt die stärksten positiven Zusammenhänge mit den Arbeitsressourcen wie der Ganzheitlichkeit der Aufgabe, Vielseitigkeit, dem Handlungsspielraum, den verfügbaren Informationen, dem Mitspracherecht und der sozialen Unterstützung sowie schwächere Zusammenhänge mit der Verfügbarkeit guter Weiterbildungsmöglichkeiten und dem Feedback von Vorgesetzten und Kolleg:innen. Bei zunehmenden qualitativen Arbeitsbelastungen, wie zu hohen und komplexen Anforderungen, ist tendenziell ein Rückgang des Arbeitsengagements zu beobachten.

Im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen weisen weibliche Führungskräfte an Musikschulen ein signifikant höheres Maß an Arbeitsengagement auf. Diese Befunde widersprechen den Ergebnissen von Hartman und Barber (2020), die in Übereinstimmung mit früheren Studien keine geschlechtsspezifischen Unterschiede im Arbeitsengagement festgestellt haben (vgl. Hartman & Barber, 2020, S. 105). Jedoch bietet ihre Untersuchung eine potenzielle Erklärung für die Ergebnisse in der Stichprobe der Musikschulleitung. Die wahrgenommene Selbstwirksamkeit spielt eine entscheidende Rolle bei der Regulation der Motivation und des Engagements, da ein starkes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten dazu führt, dass Individuen anspruchsvollere Ziele setzen und sich in höherem Maße dafür engagieren (vgl. Bandura, 2009, S. 194). In der vorliegenden Stichprobe wird eine deutlich positive Korrelation zwischen Selbstwirksamkeit und Arbeitsengagement festgestellt. Männer zeigen eine leicht niedrigere und Frauen eine geringfügig höhere Selbstwirksamkeit im Vergleich zur Referenzgruppe (s. Kap. 4.6), was die Möglichkeit einer indirekten Verknüpfung der Ergebnisse im Engagement mit diesen Befunden nahelegt. Ebenso plausibel ist eine Verzerrung durch Selbstselektion aufgrund des Gefühls der Selbstwirksamkeit, da Personen mit geringem Vertrauen in ihre Fähigkeiten möglicherweise keine Führungspositionen einnehmen. Eine Interpretation in diese Richtung gestaltet sich schwierig, da zusätzlich zu individuellen Faktoren auch weitere kulturelle und strukturelle Einflüsse eine Rolle in der beruflichen Laufbahn

spielen, wie z. B. bei der Entscheidung, in Teilzeit zu arbeiten (s. Kap. 2.4.6). Unter anderem ist es möglich, dass viele Frauen Karrierechancen aufgeben (wie Führungspositionen), da ihre Entscheidungen weitgehend auf Faktoren beruhen, die nicht karriereorientiert sind (vgl. Hartman & Barber, 2020, S. 105). Es ist ebenso möglich, dass ein vermittelnder Faktor zwischen dem Geschlecht und dem Arbeitsengagement die Identifikation mit der Institution ist, die sich als eine Variable mit größerem Einfluss auf das Engagement von Frauen erwiesen hat (vgl. Mascarenhas et al., 2022, S. 10).

Ein weiterer persönlicher Aspekt, der sich auf die Verbindung zwischen Engagement und Distanzierungsfähigkeit von der Arbeit auswirkt, ist zu beachten. Berufliches Engagement und übermäßige sowie zwanghafte Arbeit (*Workaholismus*) werden als zwei separate Konstrukte betrachtet, die jeweils die pathologische und die gesunde Form einer intensiven beruflichen Hingabe darstellen. Eine klare Unterscheidung zwischen beiden ist nicht möglich, da sie offensichtlich das gemeinsame Merkmal der starken Absorption aufweisen. Obwohl berufliches Engagement grundsätzlich positiv konnotiert ist, kann es problematisch werden, wenn es in exzessive Arbeit übergeht und die Möglichkeit zur Erholung verhindert (vgl. Di Stefano & Gaudiino, 2019, S. 336–337). Betriebsräte haben festgestellt, dass Personen, die sich stark mit ihrer Arbeit identifizieren, wenig auf verlässliche Arbeitszeiten und Pausen achten, um den Anforderungen des Arbeitsalltags innerhalb der verfügbaren Zeit gerecht zu werden. Eine nachhaltige, präventive und regulierte Arbeitsgestaltung ist entsprechend von großer Bedeutung, um sowohl die Leistungsanforderungen als auch die Ressourcen der Beschäftigten angemessen zu berücksichtigen (vgl. Ahlers, 2020, S. 36).

Bezüglich des Arbeitsengagements liegen weitere wissenschaftliche Erkenntnisse vor, die von hoher Relevanz für das Personalmanagement sind. Mitarbeitende betreten Organisationen mit einem gewissen Maß an Passung zwischen ihrer Person und ihrem Arbeitsplatz (*Job Fit*), was teilweise auf den Auswahlprozess zurückzuführen ist, der die Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen Passung maximieren soll. Longitudinale Daten belegen, dass das Arbeitsengagement ein entscheidender positiver Prädiktor für die Passung zwischen Person und Arbeit im Laufe der Zeit ist, und nicht umgekehrt (vgl. de Beer et al., 2016, S. 12). Eine weitere Langzeitstudie belegt, dass die Ressourcen am Arbeitsplatz über einen längeren Zeitraum hinweg stabil das Arbeitsengagement beeinflussen (vgl. Barbier et al., 2013, S. 759). Organisationen können das Arbeitsengagement verbessern, indem sie Arbeitsressourcen fördern, die den individuellen Bedürfnissen der Mitarbeitenden gerecht werden (vgl. de Beer et al., 2016,

S. 12). Ebenfalls entscheidend ist, dass Organisationen die Anpassungsfähigkeit ihrer Mitarbeitenden an veränderte Arbeitsanforderungen berücksichtigen, da eine Inkompatibilität in diesem Bereich zu erhöhtem Stress am Arbeitsplatz und im Privatleben führen kann (vgl. Deniz et al., 2015, S. 369).

Allgemeiner Gesundheitszustand. In Bezug auf die wahrgenommenen allgemeinen Gesundheitswerte weist die Stichprobe keine bedeutenden Abweichungen im Vergleich zu anderen Referenzgruppen auf, mit Ausnahme der Schulleitungs-Stichprobe, die deutlich schlechter abschneidet (vgl. Nübling et al., 2023, Teil 4, S. 7). Etwa drei Viertel der befragten Musikschulleitungen geben an, einen guten bis sehr guten Gesundheitszustand zu haben, während nur eine geringe Anzahl (ca. 6 %) sich in bester Gesundheit fühlt. Im Gegensatz dazu berichten etwa 17 % über einen unterdurchschnittlichen, schlechten bis sehr schlechten Gesundheitszustand. Es wird kein signifikanter Unterschied bezüglich des Alters festgestellt, entgegengesetzt zu Daten über die Schulleitung, die einen positiven Zusammenhang zwischen zunehmendem Alter und gesteigertem Wohlbefinden aufzeigen (vgl. Dadaczynski & Paulus, 2016, S. 175).

Eine positive Beurteilung des Gesundheitszustandes korreliert mit einer höheren Verfügbarkeit von Arbeitsressourcen wie sozialer Unterstützung, Ganzheitlichkeit und Handlungsspielraum. Teilnehmende, die einer erhöhten Arbeitsplatzbelastung in Form von quantitativen und qualitativen Arbeitsanforderungen oder häufigen sozialen Unterbrechungen während der Arbeit ausgesetzt sind, bewerten tendenziell ihren Gesundheitszustand schlechter. Diese Befunde stimmen überein mit Langzeitdaten¹⁷⁸, die den Einfluss von psychosozialen Arbeitsbedingungen auf die Zufriedenheit und die selbstbewertete Gesundheit belegen (vgl. Nuebling et al., 2022, S. 13).

Ebenfalls zeigen sich moderate positive Korrelationen zwischen der Arbeitszufriedenheit und dem Gesundheitszustand der Befragten. Womöglich hat eine gesteigerte Zufriedenheit aufgrund häufigerer Zielerreichung und ausreichender sozialer Unterstützung am Arbeitsplatz

¹⁷⁸ Die Gutenberg Gesundheitsstudie ist eine umfassende prospektive Kohortenstudie innerhalb eines Zeitraums von fünf Jahren zur individuellen Risikovorhersage von Herz-Kreislauf-Erkrankungen, Krebs, Augenerkrankungen, Stoffwechselerkrankungen, Immunsytemerkrankungen und psychischen Erkrankungen. Untersucht wurden u. a. Lebensstilfaktoren, psychosoziale Faktoren, Umweltfaktoren, Laborparameter sowie das Ausmaß subklinischer Erkrankungen (vgl. Wild et al., 2012, S. 826). Nubling et al. untersuchten die psychosozialen Faktoren und deren Auswirkungen auf Personen unter Verwendung einer repräsentativen Stichprobe ($n = 6.233$) aus der Kohorte von $N = 15.010$ (vgl. Nuebling et al., 2022, S. 5).

eine schützende Funktion für die Gesundheit, wie es in der Untersuchung von Satuf und Team (2018) festgestellt wurde. Personen, die ihre Arbeitsstelle positiv bewerten, weisen tendenziell eine bessere Gesundheit auf. Die Zufriedenheit mit der Arbeit und den Kolleg:innen hat einen positiven Effekt auf die körperliche und geistige Leistungsfähigkeit der Individuen. Dies führt dazu, dass die Wahrscheinlichkeit einer Reduzierung der Arbeitszeit verringert und die Bewältigung der Aufgaben erleichtert wird. Zusätzlich führt eine hohe berichtete Arbeitszufriedenheit zu einer erhöhten Wahrscheinlichkeit, über einen guten Energielevel zu verfügen und häufigere sowie hochwertigere soziale Beziehungen zu pflegen. Besonders signifikante Auswirkungen werden auf die emotionale Leistungsfähigkeit (verbesserte Verhaltenskontrolle) und die psychische Gesundheit (Schutz vor Angst und Depression) beobachtet (vgl. Satuf et al., 2018, S. 186).

In den qualitativen Daten klagen die Musikschulleitungen über Überstunden und ein Ungleichgewicht zwischen ihrer Arbeit und ihrem persönlichen Leben. Sowohl vorübergehende als auch dauerhafte Überstunden sind im Durchschnitt mit einer schlechteren Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben sowie mit einer leicht schlechteren allgemeinen Gesundheit verbunden (vgl. Brauner et al., 2020, S. 16)¹⁷⁹. Longitudinale Daten belegen die negativen Auswirkungen einer schlechten Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben auf die Gesundheit, ohne signifikante Geschlechterunterschiede festzustellen (vgl. Leineweber et al., 2013, S. 714). Eine multikohortale Studie in vier europäischen Ländern zeigt, dass Langzeitarbeitszeiten (definiert als ≥ 55 Stunden pro Woche) signifikant mit einem erhöhten Risiko für einen frühzeitigen kardiovaskulären Tod oder eine Krankenhausaufnahme wegen Infektionen vor dem 65. Lebensjahr in Verbindung stehen. Schwächere Zusammenhänge werden mit Diabetes, muskuloskelettalen Erkrankungen und Verletzungen beobachtet (vgl. Ervasti et al., 2021, S. 7). Die negativen Auswirkungen erscheinen weniger gravierend zu sein, wenn Individuen Überstunden aus Spaß am Arbeitsplatz oder aus anderen persönlichen, nicht betrieblichen Gründen leisten. Aus einer Erholungsperspektive sollte die zeitnahe Ausgleicheung der Überstunden in Form von Freizeit priorisiert werden gegenüber der zusätzlichen Bezahlung (vgl. Brauner et al., 2020, S. 18–19).

¹⁷⁹ Repräsentative Daten der BAuA-Arbeitszeitbefragung 2017 mit einer Stichprobe von $N = 7.765$ (vgl. Brauner et al., 2020, S. 4).

Die Stichprobe der Musikschulleitung weist Ähnlichkeiten mit einer repräsentativen Stichprobe auf (vgl. Panelstudie von Schiel et al., 2018), in der Führungskräfte über einen größeren Entscheidungsspielraum verfügten, einer höheren emotionalen Belastung ausgesetzt waren und signifikant mehr Überstunden leisteten im Vergleich zu Personen ohne Führungsfunktion (vgl. Lohmann-Haislah & Burr, 2023, S. 1).

5.5 Selbstwirksamkeit

Die Durchschnittswerte der Selbstwirksamkeit in der Stichprobe der Musikschulleitung entsprechen denen der Datenbank. Männer weisen tendenziell einen leicht niedrigeren Durchschnittswert auf, während Frauen im Vergleich zur vorhandenen Datenbank einen leicht höheren Wert zeigen. Hinsichtlich der soziodemografischen Variablen können keine signifikanten statistischen Unterschiede festgestellt werden. Weder Erfahrung noch Alter wirken sich auf die Unterschiede in der Selbstwirksamkeit innerhalb der Stichprobe aus.

Die vorliegenden Ergebnisse legen nahe, dass Selbstwirksamkeit eine wichtige Rolle in verschiedenen Aspekten der beruflichen Tätigkeit von Führungskräften in Musikschulen spielt. In nahezu 90 % der Bewertungen der eigenen Arbeitstätigkeiten werden positivere Ergebnisse erzielt, je höher die Selbstwirksamkeit der Führungskräfte ist. In 75 % der Fälle empfinden die Befragten die Tätigkeiten als leichter, je höher ihre Selbstwirksamkeit ist.

Die stärksten Zusammenhänge zwischen den Variablen dieser Studie werden zwischen Selbstwirksamkeit und den Auswirkungen der Arbeitsbeanspruchung festgestellt. Ein höheres Maß an Selbstwirksamkeit ist positiv mit erhöhtem Arbeitsengagement, allgemeinem Gesundheitszustand und Arbeitszufriedenheit assoziiert, während es negativ mit Arbeitsbeanspruchungsfaktoren wie Berufswechselgedanken oder Burnout-Symptomen korreliert. Diese Mediationswirkungen der Selbstwirksamkeit werden in verschiedenen Studien konsistent bestätigt, auch bei Führungskräften (vgl. z. B. Skaalvik, 2020, S. 1356).

Zusätzlich wird eine Korrelation zwischen Selbstwirksamkeit und den Auswirkungen der Pandemie auf die Musikschularbeit festgestellt. Musikschulleitungen, deren Selbstwirksamkeitswerte niedrig sind, geben häufiger an, von unrealistischen Erwartungen seitens Dritter und verstärkten persönlichen Belastungen während der Pandemie betroffen gewesen zu sein. Je höher die Selbstwirksamkeit der Befragten ist, desto positiver fallen ihre Einschätzungen

hinsichtlich des Zusammenhalts und der Kommunikation im Kollegium während des Lock-downs, der Reaktion der Eltern und Schüler:innen auf die neue Situation, dem Erfolg der Musikschule bei der Anpassung an neue Arbeitsmethoden (einschließlich Online-Unterricht) zur Aufrechterhaltung des Unterrichts sowie der eigenen Arbeitssituation im Homeoffice aus. Eine schwache Assoziation deutet darauf hin, dass höhere Selbstwirksamkeit zu mehr Besorgnis über das Ausfallen von bestimmten Musikschulaktivitäten während der Pandemie führte. Dies könnte als Folge der positiven Verbindung zwischen Selbstwirksamkeit, Arbeitsengagement und Arbeitszufriedenheit interpretiert werden, die während der Pandemieeinschränkungen gefährdet war.

In einer der wenigen Studien zur Beziehung zwischen Management-Hierarchie und psychischer Gesundheit (Korman et al., 2022) wird festgestellt, dass sowohl intrapersonale Kontrollkonzepte (das Gefühl, Kontrolle über Aufgaben zu haben) als auch zwischenmenschliche Kontrollkonzepte (das Gefühl, Einfluss auf andere Menschen zu haben) die negative Beziehung zwischen dem Hierarchielevel von Führungskräften und ihrem Erschöpfungslevel unabhängig voneinander und mit gleicher Bedeutung erklären können. Um niedrige Erschöpfungslevel zu erreichen, sind demnach hohe Werte beider Variablen erforderlich. Die Autor:innen integrieren ihre Ergebnisse in das Arbeitsanforderungs-Arbeitsressourcen-Modell (Bakker & Demerouti, 2007), das als Weiterentwicklung des Anforderungen-Kontroll-Modells (Karasek, 1979) anerkannt ist, und fügen als Ressource nicht nur die Kontrolle über die eigenen Aktivitäten (Selbstwirksamkeitsgefühl), sondern auch die Kontrolle über das Verhalten anderer hinzu (vgl. Korman et al., 2022, S. 165). Es können keine signifikanten Unterschiede in der Selbstwirksamkeit der Musikschulleitung nach Hierarchieebene festgestellt werden. Es wird jedoch ein Zusammenhang zwischen hoher Selbstwirksamkeit und einem geringeren Burnout-Risiko beobachtet, was mit der Studie von Korman et al. übereinstimmt (vgl. Korman et al., 2022, S. 159).

Die Überzeugungen zur Selbstwirksamkeit werden hauptsächlich durch schrittweise Erfahrungen im Überwinden von Hindernissen bei anhaltender Anstrengung geprägt. Ein angemessener Umgang mit Misserfolgen, Fehlern und Rückschlägen ist entscheidend für hohe Leistungen und die Entwicklung von Selbstwirksamkeit. Ein Mangel an dieser Fähigkeit kann schnell zu Entmutigung führen (vgl. Bandura, 2009, S. 185). Ohne explizit den Begriff der Selbstwirksamkeit zu verwenden, betonen alle interviewten Musikschulleitenden die Bedeutung einer resilienten und widerstandsfähigen Persönlichkeit für ihren beruflichen Er-

folg und die Notwendigkeit, in schwierigen Situationen Ruhe zu bewahren. Im Rahmen der Gespräche wurde auch das Phänomen der sozialen Modellierung (Vorbilder) angesprochen, das mit der Entwicklung der Selbstwirksamkeit in Verbindung steht. Dabei können bestimmte Kenntnisse, Fähigkeiten, Strategien und anhaltende Bemühungen durch die Beobachtung erfolgreicher Personen erworben werden (vgl. Bandura, 2009. S. 184–185).

Bandura (2009) betont die Bedeutung der Aufklärung über Selbstwirksamkeit, da Menschen häufig ihre Fähigkeiten auf Grundlage körperlicher und emotionaler Zustände wie Schmerz oder Müdigkeit interpretieren. Dies kann dazu führen, dass sie fälschlicherweise annehmen, ihre Fähigkeiten seien beeinträchtigt, anstatt diese Probleme als vorübergehende Stimmungsschwankungen oder mangelnde körperliche Aktivität zu erkennen (vgl. Bandura, 2009. S. 185).

6. Schlussfolgerung

Die Leitung einer Musikschule erfordert umfassende Kenntnisse und Fähigkeiten in den Bereichen Musik, Pädagogik, Verwaltung, Organisation und Personalführung. Eine Analyse des Arbeitsprofils bestätigt, dass Musikschulleitungen eine Vielzahl von Aufgaben und Verantwortlichkeiten übernehmen. Die Befragten sind im Allgemeinen zufrieden mit ihren Aufgaben und machen positive Erfahrungen bei der Arbeit, obwohl sie teilweise unter einer erhöhten Arbeitsbelastung leiden.

Der Zeitdruck, die Arbeitsbelastung, die quantitativen und qualitativen Belastungen, der Grad an Unterbrechungen während der Arbeit und der Mangel an Informationen für die ordnungsgemäße Durchführung der Tätigkeiten sind hoch und zeigen negative Auswirkungen auf die Arbeitszufriedenheit, die Fähigkeit zur Distanzierung von der Arbeit sowie auf die selbst eingeschätzte Gesundheit. Die Ergebnisse verdeutlichen jedoch, dass Arbeitsressourcen den stärksten Einfluss auf die psychischen Beanspruchungsfolgen bei Führungskräften in dieser Studie ausüben. Je geringer der Handlungsspielraum und der Zusammenhalt im Team, desto höher äußern die Befragten Stress und Kündigungsabsichten. Ein großer Handlungsspielraum korreliert positiv mit Engagement und selbst eingeschätzter Gesundheit.

Darüber hinaus wird festgestellt, dass eine höhere soziale Unterstützung am Arbeitsplatz mit einer besseren Arbeitszufriedenheit, einer erhöhten Distanzierungsfähigkeit von der Arbeit in der Freizeit, einer geringeren Burnout-Symptomatik, einer verbesserten selbstgeschätzten Gesundheit und einem größeren Engagement einhergeht. Die Arbeitszufriedenheit ist umso höher, je mehr Arbeitsressourcen zur Verfügung stehen, wie Mitsprachemöglichkeiten, ausreichende Informationen, Feedback von Kolleg:innen sowie Vorgesetzten, Karrierechancen und gute Weiterbildungsmöglichkeiten.

Diese Daten zeigen Übereinstimmungen mit weitaus größeren und heterogenen Stichproben von Führungskräften¹⁸⁰, in denen die wichtigsten Arbeitsressourcen für Führungskräfte darin bestehen, Teil einer Gemeinschaft zu sein, Hilfe und Unterstützung von Kolleg:innen zu erhalten, autonom die eigene Arbeit zu planen und zu organisieren sowie Einfluss auf die Arbeitsmenge zu haben (wenn auch seltener). Als Hauptstressfaktoren nennen sie hohen Zeit-

180 Die Stichprobe aus der Grundausswertung der BIBB/BAuA-Erwerbstätigen-Befragung von 2018 betrug $N = 20.012$, darunter $n = 5728$ Führungskräfte (vgl. Lück et al., 2019, S. 24).

oder Leistungsdruck, die Konfrontation mit neuen Aufgaben ohne geeignete Einarbeitung, Unterbrechungen am Arbeitsplatz durch Kolleg:innen, den Bedarf an noch nicht beherrschten Fähigkeiten sowie die gleichzeitige Betreuung verschiedener Aufgaben (vgl. Macamo et al., 2022, S. 72–73).

Etwa 6 % der Stichprobe ziehen in Betracht, einmal pro Woche bis täglich den Beruf zu wechseln, während 9 % in derselben Häufigkeit einen Wechsel zu einer anderen Musikschule erwägen. Fast die Hälfte der Befragten hat Schwierigkeiten, in der Freizeit nicht an die Arbeit zu denken. Die Gruppe der mittleren Leitung und die Gruppe mit dem höchsten Anteil an Unterrichtsstunden (die mittlere Leitung erteilt dreimal so viele Unterrichtsstunden wie die obere Leitung) weist eine größere Fähigkeit zur Distanzierung von der Arbeit auf, was wahrscheinlich darauf zurückzuführen ist, dass sie weniger Führungsaufgaben und Verantwortung übernehmen. Jedoch verfügt diese Gruppe über weniger Arbeitsressourcen und somit über eine insgesamt geringere Arbeitszufriedenheit.

In der Stichprobe der Musikschulleitung werden eine geringere Zufriedenheit und eine höhere wahrgenommene Schwierigkeit verschiedener Arbeitstätigkeiten mit einem Mangel an Arbeitsressourcen in Verbindung gebracht. Dies kann zu Rückwirkungen führen, da eine niedrigere Arbeitszufriedenheit zu weniger Engagement und zu einer allgemeinen negativen Affektivität führen kann, die die Wahrnehmung beruflicher Stressoren verstärkt und deren Bewältigung erschwert (vgl. Oliver et al., 2010, S. 73).

Im Kontrast dazu sind bei der Musikschulleitung positive Auswirkungen wie Arbeitszufriedenheit, Arbeitsengagement und der allgemeine Gesundheitszustand mit einer besseren Bewertung der Arbeitsaufgaben sowie einer geringeren wahrgenommenen Schwierigkeit verbunden. Dieser Zusammenhang könnte auch so interpretiert werden, dass die positiven Auswirkungen der Arbeit dazu beitragen, die Wahrnehmung der Arbeitsbelastung zu reduzieren. Die meisten dieser Korrelationen weisen eine moderate bis schwache Stärke auf und sollten mit Vorsicht interpretiert werden, da nicht erfasste Faktoren eine Rolle spielen könnten (z. B. persönliche Einstellungen, familiäre Verpflichtungen, gesundheitliche Beeinträchtigungen).

In Übereinstimmung mit dem theoretischen Rahmenmodell (s. Abb. 7) und mit der vorhandenen Literatur zeigt die Selbstwirksamkeit eine schützende Rolle gegenüber Arbeitsstressoren und deren negativen Auswirkungen, sowie eine fördernde Rolle hinsichtlich der positi-

ven Auswirkungen wie Zufriedenheit, Engagement und geschätztem Gesundheitszustand (s. Kap. 2.1.5).

6.1 Limitationen der Forschung

Die vorliegende Studie weist mehrere Limitationen auf. Erwartungsgemäß gestaltete sich die Beantwortung bestimmter Fragen für einige Musikschulleitungen aufgrund der komplexen Strukturen als schwierig. In diesem Zusammenhang kommt den Ergänzungsfeldern eine besonders wichtige Rolle zu.

Die Frage nach der Anzahl der Einwohner:innen wurde in 99,44 % der Fälle (bei $N = 178$) beantwortet. Trotzdem stießen einige Befragte auf Schwierigkeiten, da eine untergeordnete Kategorie (unter 6.000) fehlte. Für die Leitung einer Kreismusikschule war es nicht eindeutig, auf welchen Ort sich die Frage bezog. Zukünftige Befragungen über die Musikschule sollten dies beachten.

Für präzisere Analysen wäre es ebenso ratsam, eine Unterteilung in kleinere Kategorien bei Fragen zu direkt geführten Teams vorzunehmen, da die Unterkategorie (wie von einem Befragten bemerkt) noch zu umfangreich war.

Die vorliegende Untersuchung stützt sich ausschließlich auf Selbstauskünfte der Teilnehmenden in Form von Interviews und einem Fragebogen in einer Querschnittstudie. Die Repräsentativität der Stichprobe sowie die Übertragbarkeit der Ergebnisse und Zusammenhänge sind begrenzt, da die Stichprobe verhältnismäßig klein ist und insbesondere die Gruppe der stellvertretenden Leitungskräfte deutlich unterrepräsentiert ist. Zudem ist es wichtig, die Heterogenität der Stichprobe zu berücksichtigen. Um Aussagen über Kausalität (Ursache-Wirkungs-Beziehungen) zu treffen und eine Generalisierung der Ergebnisse zu ermöglichen, bedarf es longitudinal angelegter Studien. Des Weiteren wäre es sinnvoll, Lehrkräfte sowie Verwaltungsmitarbeiter:innen von Musikschulen zu befragen, um ein tiefgehendes Verständnis für das Funktionieren dieser Einrichtungen sowie für die Aufgaben und die Rolle der Musikschulleitung zu erlangen. Für eine umfassende Forschung sind neben Selbsteinschätzungen auch andere Methoden wie die Befragung von Lehrkräften oder Beobachtungen erforderlich (vgl. Warwas, 2009, S. 495).

Die Erhebung qualitativer Daten zur Arbeitsbelastung während der Pandemie stellt eine potenzielle Limitation dar, da diese außergewöhnliche Situation spezifische Einflussfaktoren auf das Arbeitsverhalten und die subjektive Wahrnehmung der Beschäftigten hatte. Um dieser Limitation Rechnung zu tragen, wurden im Rahmen der Untersuchung gezielte Fragen sowohl zur Pandemiesituation selbst als auch zu den Arbeitsbedingungen unabhängig von dieser spezifischen Situation formuliert (mit einem entsprechenden Hinweis). Dadurch soll sichergestellt werden, dass die Ergebnisse allgemeine Muster der Arbeitsbelastung, der Arbeitsressourcen und möglicher Beanspruchungsfolgen beleuchten. Die wichtigsten Ergebnisse dieser Untersuchung liegen in den Zusammenhängen zwischen Arbeitsressourcen und Beanspruchungen und deren Auswirkungen auf die Zufriedenheit und Gesundheit. Diese Erkenntnisse sind unabhängig von der Pandemielage und zeigen, dass die zentralen Aspekte der Arbeitsbelastung und des Arbeitserlebens über eine spezifische Krisensituation hinausreichen.

Die Berücksichtigung weiterer relevanter soziodemografischer Variablen, wie z. B. der potenzielle Einfluss des Bundeslandes auf die Arbeitsplatzanalyse, wurde aus Gründen der Anonymitätssicherung ausgeschlossen. Diese Entscheidung wurde getroffen, um die Teilnahmebereitschaft zu fördern, da sowohl Schwierigkeiten bei der Erreichung der Zielgruppe als auch eine eingeschränkte Zeit und Motivation für die Teilnahme an Umfragen dieser Art zu erwarten waren. Es wäre jedoch wichtig, dies in Betracht zu ziehen, da offenkundig Unterschiede bei den Arbeitsmerkmalen zwischen den verschiedenen Bundesländern bestehen, z. B. in der Finanzierung der öffentlichen Musikschulen (vgl. VdM, 2023c, o. S.). Weitere für die Zielgruppe potenziell informative Variablen, die nicht untersucht werden konnten, sind u. a. die durchschnittliche Anzahl der Überstunden pro Jahr und die Gründe hierfür, die Anzahl der Verwaltungskräfte, Fragen zur berufsbedingten Mobilität sowie arbeitsbezogene erweiterte Erreichbarkeit (vgl. Rothe et al., 2017, S. 56).

Es ist zu betonen, dass ein lineares und vereinfachtes Modell die komplexe Realität aller befragten Personen nicht vollständig darstellen kann und dass kein Anspruch auf Vollständigkeit besteht.

6.2 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Studie liefert bisher unerforschte Erkenntnisse über die Tätigkeit, die spezifischen Anforderungen, Motivationen und Belastungen von Musikschulleitungen. Die Ergebnisse heben die Differenzen und Zusammenhänge zwischen verschiedenen Aspekten der Arbeit, Ressourcen und Beanspruchung hervor. Gemäß den erklärten Wechselwirkungen in den Arbeitsstress-Modellen ist anzunehmen, dass die Implementierung gezielter Maßnahmen, um Musikschulleitungen bei ihrer Arbeit zu entlasten und zu unterstützen, eine positive Auswirkung auf alle Beteiligten der Musikschule haben würde, die sich in einer Steigerung der Qualität der musikalischen Bildung sowie in einem positiven Arbeitsklima in den Musikschulen widerspiegeln könnte.

Bei der Entwicklung von Maßnahmen zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen im Musikschulsystem müssen verschiedene Aspekte berücksichtigt werden. Dazu gehören politische Forderungen, ebenso wie psychische Gesundheit am Arbeitsplatz, Fachkräftemangel, Mobilität und Weiterbildung.

Psychische Gesundheit am Arbeitsplatz Musikschule. Der Vergleich der Ergebnisse dieser Stichprobe mit den Empfehlungen der Gemeinsamen Deutschen Arbeitsschutzstrategie zeigt als allgemeine Hauptgefahren für die Arbeit der Musikschulleitung, die kontextspezifisch untersucht und ggf. korrigiert werden sollten: das gleichzeitige Ausführen mehrerer Aufgaben (*Multitasking*), der geringe Einfluss auf die Arbeitsmenge und -geschwindigkeit, die hohe Taktbindung, unzureichende Informationen zur Ausführung der Arbeit, unzureichende Einweisung und Einarbeitung in bestimmte Aufgabenbereiche oder unangemessene Anpassung von Qualifikationen und Tätigkeit (vgl. GDA, 2022, S. 9–10). In Anbetracht dieser Erkenntnisse wird deutlich, dass Arbeits- und Gesundheitsschutzmaßnahmen sowie eine kontinuierliche Überwachung und Evaluation der Arbeitsbedingungen auch an Musikschulen Anwendung finden sollten. Auch bei einem hohen Maß an Engagement und Arbeitsbereitschaft benötigt das Personal einer Musikschule, einschließlich der Leitung, ausreichender Ressourcen zur Bewältigung der zahlreichen Anforderungen und der Arbeitsintensität. An Bedeutung gewinnt das Bewusstsein der Musikschulleitung für die psychische Gesundheit am Arbeitsplatz, die Effekte des eigenen Führungsstils (s. Kap. 2.4.2), die Anerkennung der Grenzen und Stärken der Mitarbeitenden und auch der eigenen.

Das Arbeitsschutzgesetz verlangt vom Arbeitgeber, die Gefährdung am Arbeitsplatz (einschließlich der psychischen Belastung) zu beurteilen (§5 Arbeitsschutzgesetz) und entsprechende Arbeitsschutzmaßnahmen zu ergreifen (s. Kap. 1.1). Allerdings erfüllt nur eine geringe Anzahl von Betrieben diese Verpflichtung, und noch weniger von ihnen implementieren Maßnahmen zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen (vgl. Ahlers, 2020, S. 35). Als Beispiel einer gelungenen Beurteilung und verbesserter Gesundheitswerte durch eine günstige Veränderung der Arbeitsbedingungen wurde in einer Langzeitstudie gezeigt, dass der Burnout-Score in einem Fünf-Jahres-Zeitraum von den Anforderungen und Ressourcen am Arbeitsplatz abhängig war, und dass sinkende Anforderungen (Reduzierung der Arbeitsmenge) und steigende Ressourcen (Kontrolle über die Arbeitszeit) zu einer Abnahme des Burnout-Scores führten (vgl. Kersten & Formazin, 2022, S. 9).

Befragungen von Musikschulleitenden oder Lehrkräften, die aus dem Beruf vorzeitig ausgestiegen sind (freiwillig oder aus gesundheitlichen Gründen), liegen nicht vor. Es ist ebenso unklar, wie viele der Personen, die in dieser Studie den Wunsch geäußert haben, ihren Arbeitsplatz zu verlassen, diesen tatsächlich umsetzen werden oder bereits umgesetzt haben.

Wie im Verlauf der vorliegenden Untersuchung deutlich wurde, umfasst die Leitung einer Musikschule eine Vielzahl verschiedener Aufgaben, für die eine scheinbar unzureichende Menge an Zeit oder Arbeitsressourcen zur Verfügung stehen. Hinzu kommt, dass sie ausreichend Zeit für Veränderungsprozesse im Musikschulsystem benötigen, die parallel zur Kernarbeit wie z. B. Unterricht oder organisatorische Aspekte ablaufen. Die psychischen Belastungsfaktoren sollten möglicherweise kontextspezifisch analysiert und ggf. minimiert werden.

Ebenso wichtig ist es, Musikschulleitende für ihre Vorbildrolle zu sensibilisieren und sie in gesundheitsfördernder Führung zu schulen. Investitionen in betriebliches Gesundheitsmanagement sowie präventive Maßnahmen sind angesichts des zunehmenden Fachkräftemangels besonders wichtig (vgl. Lohmann-Haislah & Burr, 2023, S. 2).

Politische Arbeit. Beispiele für grundlegende Anforderungen an die politischen Entscheidungsträger zur Sicherung und Verbesserung der Qualität der Arbeit an Musikschulen liefert die Stellungnahme des Landesverbandes der Musikschulen Nordrhein-Westfalen. Danach ist eine Reform der Einstufung im TVöD für die Musikschularbeit erforderlich, um Studium,

Arbeitsanforderungen und Vergütung in Einklang zu bringen. Bis dieses Ziel erreicht ist, sollten Maßnahmen zur Kompensation eingeführt werden, wie z. B. die Möglichkeit einer zusätzlichen finanziellen Belohnung für zusätzliche Aufgaben oder anspruchsvolle Unterrichtssituationen (vgl. LVdM NRW, 2023, S. 9). Weitere Vorschläge zur allgemeinen Qualitätssteigerung bestehen u. a. in der Etablierung neuer Modelle zur frühzeitigen Talentförderung der Schüler:innen sowie zur Vorbereitung auf das Studium. Dazu gehört eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Musikschulen und Musikhochschulen, die Erhöhung der Studienkapazitäten entsprechend der Nachfrage oder die Einbeziehung praktischer Inhalte der Musikschularbeit in allen Studiengängen, einschließlich der rein künstlerischen Studiengänge (vgl. LVdM NRW, 2023, S. 10–11). Bis vor Kurzem wurde intensiv diskutiert, wie Musikschulen mehr Honorarkräften eine feste Anstellung bieten können. Nach dem Herrenberg-Urteil verlagert sich nun der Fokus darauf, ob und wie tarifrechtlich gebundene Anstellungsverhältnisse in der Praxis umgesetzt werden können.

Der Fachkräftemangel wird voraussichtlich zu einem verstärkten Wettbewerb zwischen den Musikschulen führen, was wiederum den Anreiz erhöht, die Arbeitsbedingungen zu verbessern und den Beruf attraktiver zu machen (vgl. LVdM NRW, 2023, S. 10).

Die Anpassung des Hochschulangebots an die Anforderungen der Arbeitswelt ist eine grundlegende Voraussetzung für eine erfolgreiche berufliche Tätigkeit. Dennoch kann keine pädagogische Ausbildung eine fertige professionelle pädagogische Identität verleihen. Vielmehr wird diese im Laufe eines Prozesses aufgebaut (vgl. Huhtanen et al., 2006, S. 9). Bestätigt wurde diese Ansicht in Popp's Studie (2011), in der 77 % der Befragten den Praxisbezug zum Unterrichtsalltag im Studium vermissen (vgl. Popp, 2011, S. 524). Trotzdem war es für eine Mehrheit möglich, eine pädagogische Identität, mehr Gelassenheit im Beruf und ein positiveres Bild kultureller Bildung durch die Erfahrung zu entwickeln (vgl. Popp, 2011, S. 474). In diesem Zusammenhang ist es unerlässlich, die Arbeitsbedingungen an Musikschulen zu optimieren, um sicherzustellen, dass Lehrkräfte die Motivation haben, sich aktiv an diesem Prozess zu beteiligen. Die erweiterten Ziele von Musikschulen, die eine Vielzahl von Unterrichtsformen für diverse Zielgruppen und Altersgruppen sowie Kooperationsprogramme und Bildungseinrichtungen umfassen, haben dazu geführt, dass auch erfahrene Lehrkräfte die Frage nach ihrer beruflichen Identität stellen. Als Folge scheint es, dass sich die beruflichen Ziele von Studierenden der Musik, ihre universitäre Ausbildung, politische Ziele und die Realität der Arbeitswelt in unterschiedlichem Tempo und auf unterschiedliche Weise entwi-

ckelt haben. Während in den letzten 20 Jahren das Interesse und die Anzahl der Studierenden in künstlerisch-musikalischen Studiengängen an deutschen Musikhochschulen nicht wesentlich variiert hat, hat das Interesse am Lehren abgenommen (vgl. Deutsches Musikinformationszentrum, 2024, S. 4). An dieser Stelle ist es erforderlich, die Gründe sowohl bei den jüngeren Generationen als auch bei den Musikschullehrkräften sowie Berufsaussteiger:innen zu hinterfragen, die seit Jahren vor dieser Entwicklung gewarnt haben (vgl. Loritz, 1999; vgl. Popp, 2011). Dieser Bedarf wird Crowdresearch-Projekt MiKADO-Musik (Mangel an Nachwuchs im künstlerisch-pädagogischen Bereich an Ausbildungsinstituten in Deutschland und Österreich, noch unveröffentlicht) im Kontext von Musikschulen berücksichtigt. Dieses Forschungsprojekt, vergleichbar mit dem Projekt MULEM-EX für das Lehramt Musik, analysiert den Mangel an qualifiziertem Personal im künstlerisch-pädagogischen Bereich. Es identifiziert Faktoren zur Stärkung des Berufsbildes von Musikschullehrer:innen sowie Maßnahmen zur Steigerung der Attraktivität der entsprechenden Studiengänge (vgl. Arbeitsgemeinschaft der Leitenden musikpädagogischer Studiengänge, o. J.).

Die aktuelle Lage kann als Chance zur Verbesserung betrachtet werden, wie von Vertreter:innen der Gewerkschaft ver.di festgestellt wurde. Während des VdM-Kongresses im Jahr 2023 wurde eine veränderte Haltung beobachtet, da sich ungewöhnlich viele Musikschulleitungen für ihre Arbeit interessierten. Ein öffentlicher Appell zur verstärkten Beteiligung aller Musikschulmitarbeiter:innen auf gewerkschaftlicher Ebene wurde gemacht, wobei prekäre Arbeitsbedingungen in Musikschulen als Hauptgrund für den Fachkräftemangel genannt wurden (vgl. ver.di – Fachgruppe Musik, 2023, o. S.).

Unabhängig von dem derzeitigen Anliegen, das infolge des Herrenberg-Urteils in vielen Musikschulen entstanden ist (s. Kap. 2.7.2), stellt die größte Herausforderung für die Leitung von Musikschulen in naher Zukunft die Berücksichtigung und die möglichst faire Zufriedenstellung der teilweise divergierenden Interessen der Trägerschaft (häufig die kommunale Politik) sowie der Familien, Schüler:innen und Lehrkräfte dar. Gleichzeitig müssen sie mit einem wachsenden Fachkräftemangel umgehen.

Im Hinblick auf die Personalführung und Personalgewinnung sind Studien zu Kündigungsabsichten im öffentlichen Dienst interessant, da sie Hinweise darüber bieten, was Menschen in erster Linie am Arbeitsplatz suchen: persönliche Entwicklungsmöglichkeiten innerhalb der Organisation, gute Bezahlung, Interessante und abwechslungsreiche Arbeit, gutes Arbeits-

klima, respektvolle Behandlung seitens der Vorgesetzten auf Augenhöhe, die Arbeit als wichtig zu empfinden, die benötigten Informationen für die korrekte Ausführung der Arbeit und Kenntnis über die Ziele der Behörde (vgl. Next:Public, 2022, S. 39). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie deuten darauf hin, dass die Arbeitsbedingungen in Musikschulen vor allem aufgrund unzureichender Ressourcen beeinträchtigt sind.

Ein weiterer Aspekt, der diskutiert werden sollte, obwohl er nicht Gegenstand dieser Arbeit war, ist die Mobilität im täglichen Arbeitsleben an Musikschulen. Eine große Anzahl von Lehrkräften hat mehrere Arbeitsstellen pro Tag, oft mit knapp bemessener Zeit für die Anfahrt (nicht alle Unterrichtsstunden können problemlos an einem Tag untergebracht werden), und transportiert verschiedene Materialien für den Unterricht. Daher sind diese Fahrten oft nur mit dem Auto möglich. Das Lehrpersonal der Musikschulen ist gezwungen, private PKWs für die Dienstreisen einzusetzen. Die Anzahl von Musikschulen, die die Fahrzeit noch nicht als Arbeitszeit anerkennen oder keine Entschädigung pro Kilometer zahlen, ist unbekannt. Da viele Musikschulen nicht einmal über ein eigenes Gebäude verfügen, erscheint die Förderung nachhaltiger Mobilitätsformen teilweise utopisch. Dennoch könnten Musikschulen ihren Beitrag zur notwendigen CO₂-Einsparung und Kostensenkung mit einer idealen Anzahl an (elektrischen) Servicefahrzeugen leisten (vgl. Cristescu et al., 2021, S. 7). Andere Maßnahmen könnten realistischer und kurzfristig weitgehend implementiert werden, wie die Vergütung der Fahrzeit und die Bereitstellung von Parkplätzen für Lehrkräfte an den Dienstorten.

Die Erkenntnisse unterstützen die Notwendigkeit, den Musikschulleitungen mehr Ressourcen und Zeit für die Pflege eines guten Arbeitsumfelds, das Personalmanagement, die Unterstützung und die Bindung neuer sowie erfahrener, qualifizierter Lehrkräfte bereitzustellen. Für diese Aufgabe sind Verständnis, Flexibilität, Teamarbeit und Unterstützung seitens der Träger der Musikschule, ggf. der kommunalen Politik, des Personalrats, der Personalabteilungen und andere an diesen Zielen Beteiligte erforderlich.

Weiterbildung. Gemäß den Erkenntnissen der Schulforschung ist eine kontinuierliche Weiterbildung der Schulkollegen empfehlenswert, um Wissen und Kompetenzen zu entwickeln und eine selbstkritische Reflexion ihrer eigenen Überzeugungen und Einstellungen zu ermöglichen. Dies kann durch Bedarfsanalysen, den Aufbau von Beratungsnetzwerken, die eine Verbindung von Forschung und Theorie mit der Praxis herstellen, sowie durch den

Transfer von Wissen, Beratung und Qualifizierung unterstützt werden (vgl. Huber, 2009, S. 27–28). Dabei sollten Programme zur Förderung sozioemotionaler Kompetenzen sowie zum Umgang mit alltäglichen und schwer veränderbaren Stressfaktoren in der Schulverwaltung berücksichtigt werden (vgl. Mahfouz, 2020, S. 453). Für die Musikschulleitung bietet das Programm des VdM-Führungsforums¹⁸¹ Angebote zum Thema Gesundheit am Arbeitsplatz, hat aber noch viel Ausbaupotenzial auf Gebieten wie der Reduzierung und Vorbeugung negativer Arbeitsbeanspruchungen (für sich selbst und für die Mitarbeitende an der Musikschule).

Es ist sinnvoll, die Aufgabenverteilung sowie individuelle Fähigkeiten und Kompetenzen von Leitungsteams an jeder Musikschule spezifisch zu überprüfen und gemäß der sich verändernden Umgebung anzupassen. Dazu gehört auch die Einstellung von (ausreichend) Verwaltungskräften, um den verschiedenen Anforderungen gerecht zu werden. Nach den Angaben der Musikschulleitungen besteht für diese Berufsgruppe ein Bedarf an spezifischen Zusatzausbildungen für Rechtsgrundlagen sowie Arbeits- und Sozialrecht.

Besonders herausfordernd ist die Weiterbildung für Personen mit hohem Arbeitspensum und Zeitmangel, insbesondere wenn sie sich über Überstunden und deren begrenzte Ausgleichsmöglichkeiten beklagen. Ebenso schwierig gestaltet sie sich für Leitende ohne stellvertretende Leitung oder Sekretariat.

Die vorliegenden Daten legen nahe, dass interne Umfragen und Sensibilisierung für relevante arbeitspsychologische Prozesse in der Musikschule einen wichtigen Beitrag zur Führung und zur nachhaltigen Weiterentwicklung einer Musikschule leisten können.

181 Führungsforum Musikschule: <https://www.musikschulen.de/service/termine/fuehrungsforum/index.html> [08.04.24].

7. Verzeichnisse

7.1 Literaturverzeichnis

- Abrahamsen, H. (2018). Redesigning the role of deputy heads in Norwegian schools – tensions between control and autonomy? *International Journal of Leadership in Education*, 21(3), 327–343. <https://doi.org/10.1080/13603124.2017.1294265>
- Ahlers, E. (2020). Arbeitsintensivierung in den Betrieben. Problemdeutungen und Handlungsfelder von Betriebsräten. *WSI-Mitteilungen*, 73(1), 29–37. <https://doi.org/10.5771/0342-300X-2020-1-29>
- Aloia, R. & Priebe, J. A. (2021). Vorschlag eines umfassenden Modells zur Vorhersage von Präsentismus. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O*, 66(3), 143–153. <https://doi.org/10.1026/0932-4089/a000378>
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit (Deutsche Herausgabe von Alexa Franke)*. Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- Appel, P., Schuler, M., Vogel, H., Oezelsel, A. & Faller, H. (2017). Short Questionnaire for Workplace Analysis (KFZA): factorial validation in physicians and nurses working in hospital settings. *Journal of Occupational Medicine and Toxicology*, 12(1), 11. <https://doi.org/10.1186/s12995-017-0157-6>
- Arbeitsgemeinschaft der Leitenden musikpädagogischer Studiengänge (o. J.). „MiKADO-Musik“ – ein Crowd-Research-Projekt zum musikpädagogischen Nachwuchsmangel. Abgerufen am 15. August 2025 von <https://www.alms-musik.de/seite/736668/mikado-musik-ein-crowd-research-projekt.html>
- Archibald, M. M., Ambagtsheer, R. C., Casey, M. G. & Lawless, M. (2019). Using zoom videoconferencing for qualitative data collection: perceptions and experiences of researchers and participants. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1–8. <https://doi.org/10.1177/1609406919874596>
- Ardila-Mantilla, N. (2016). *Musiklernwelten erkennen und gestalten: Eine qualitative Studie über Musikschularbeit in Österreich*. LIT.
- Aronsson, G. & Gustafsson, K. (2005). Sickness presenteeism: prevalence, attendance-pressure factors, and an outline of a model for research. *Journal of occupational and environmental medicine*, 47(9), 958–966. <https://doi.org/10.1097/01.jom.0000177219.75677.17>
- Asselmann, E. & Specht, J. (2021). Personality maturation and personality relaxation: Differences of the Big Five personality traits in the years around the beginning and ending of working life. *Journal of Personality*, 89(6), 1126–1142. <https://doi.org/10.1111/jopy.12640>

- Baard, P. P., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: a motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of applied social psychology*, 34(10), 2045–2068. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2004.tb02690.x>
- Baeriswyl, S., Dorsemagen, C. & Krause, A. (2013). *Schulleitung und Gesundheit. Eine kommentierte Bibliographie mit 19 Befunden und 9 Thesen*. [Projektbericht für die Departemente Bildung, Kultur und Sport (BKS) sowie Gesundheit und Soziales (DGS) des Kantons Aargau].
- Bakker, A. B. & de Vries, J. D. (2021). Job Demands–Resources theory and self-regulation: new explanations and remedies for job burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, 34(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1797695>
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of managerial psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Ballantyne, J. (2005, 06.-09. Juli). Identities of music teachers: Implications for teacher education [Konferenzbeitrag]. In M. Cooper (Hrsg.), *Teacher education: local and global* (S. 39–44). The 33rd Annual Conference of Australian Teacher Education Association (ATEA), Gold Coast, Australien.
- Ballantyne, J. (2007). Documenting praxis shock in early-career Australian music teachers: The impact of pre-service teacher education. *International Journal of Music Education*, 25(3), 181–191. <https://doi.org/10.1177/0255761407083573>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Hrsg.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (S. 307–337). Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2009). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. A. Locke (Hrsg.), *Handbook of principles of organization behavior* (2. Aufl., S. 179–200). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119206422.ch10>
- Barbier, M., Hansez, I., Chmiel, N. & Demerouti, E. (2013). Performance expectations, personal resources, and job resources: How do they predict work engagement? *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22(6), 750–762. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2012.704675>
- Bauchrowitz, F. (2020, Januar-Februar). Unlimited? In welchem zeitlichen Umfang können Musikschullehrkräfte zur Erbringung von Zusammenhangstätigkeiten verpflichtet werden? *Üben & Musizieren*, 43–45.
- Bauer, J., Stamm, A., Virnich, K., Wissing, K., Müller, U., Wirsching, M. & Schaarschmidt, U. (2006). Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers. *International archives of occupational and environmental health*, 79, 199–204. <https://doi.org/10.1007/s00420-005-0050-y>

- Becker, M. & Prümper, J. (2016). Evaluierung psychischer Belastung in der stationären Altenpflege. In G. Pinter, R. Likar, O. Kada, H. Janig, W. Schippinger & K. Cernic (Hrsg.), *Der ältere Patient im klinischen Alltag: ein Praxislehrbuch der Akutgeriatrie* (S. 145–160). Kohlhammer.
- Behrend, O. (2020). Zu Merkmalen der Familie der neuen Mittelschichtkultur. In D. Funcke (Hrsg.), *Rekonstruktive Paar- und Familienforschung* (S. 9–42). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30668-7_2
- Behrens, K. & Wiese, K. (2019). Auswahl von Instrumenten zur Regionalisierung. In Arbeitsgruppe Regionale Standards (Hrsg.), *Regionale Standards – Ausgabe 2019* (3. Aufl., S. 113–125). GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.21241/ssoar.62343>
- Beierlein, C., Kemper, C., Kovaleva, A. & Rammstedt, B. (2013). Kurzsкала zur Erfassung allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartungen (ASKU). *Methoden, Daten, Analysen (mda)*, 7(2), 251–278. <https://doi.org/10.12758/mda.2013.014>
- Beierlein, C., Kovaleva, A., Kemper, C. J. & Rammstedt, B. (2012). *ASKU – Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzsкала* [Fragebogen] In Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID) (Hrsg.), *Elektronisches Testarchiv (PSYINDEX Tests-Nr. 9006490)*. ZPID. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.418>
- Bertelsmann Stiftung. (2023, 28. November). *Mehr Plätze und bessere Qualität in Kitas bis 2030 – wenn jetzt entschlossen gehandelt wird*. Abgerufen am 08. März 2024 von <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2023/november/mehr-plaetze-und-bessere-qualitaet-in-kitas-bis-2030-wenn-jetzt-entschlossen-gehandelt-wird>
- Betzler, D., Haselbach, D. & Kobler-Ringler, N. (2021). *Eiszeit? Studie zum Musikleben vor und in der Corona-Zeit*. Abgerufen am 14. April 2023 von <https://www.musikrat.de/media/publikationen>
- Bildung und Gesundheit (BuG)-NRW. (2022). *Konzept des Landesprogramms Bildung und Gesundheit NRW ab 01.08.2022*. Abgerufen am 14. Juli 2023 von <https://www.bug-nrw.de/landesprogramm/konzept>
- Binder, D., Laveglia, L. & Niehaus, S. (2012). *Arbeitssituation und Arbeitszufriedenheit von Instrumental- und Gesangspädagogen/-innen. Ergebnisse einer Befragung der an den Musikschulen des Kantons Luzern tätigen Lehrpersonen*. Hochschule Luzern – Musik.
- Bobeth-Neumann, W. (2013). „Ihr dürft nicht verbissen sein“: Professionalisierung angehender Schulleiterinnen und-leiter und geschlechtsspezifische Hierarchisierung. In J. Gillissen, J. Keil & P. Pasternack (Hrsg.), *Die Hochschule* (S. 150–192). Institut für Hochschulforschung (HoF). Abgerufen am 03. April 2021 von <https://www.hof.uni-halle.de/journal/dhs113.htm>

- Bogner, K. & Landrock, U. (2015). Antworttendenzen in standardisierten Umfragen (Version 1.1). In *GESIS Survey Guidelines*. GESIS–Leibniz Institut für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.15465/gesis-sg_016
- Bonsen, M. (2016). Schulleitung und Führung in der Schule. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 301–323). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_11
- Bork, M. (2010). *Traumberuf Musiker?: Herausforderungen an ein Leben für die Kunst*. Schott.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7. Aufl.). Springer.
- Boyatzis, R. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of management development*, 27(1), 5–12.
- Bozzola, E., Spina, G., Agostiniani, R., Barni, S., Russo, R., Scarpato, E., Di Mauro, A., Di Stefano, A. V., Caruso, C., Corsello, G. & Staiano, A. (2022). The use of social media in children and adolescents: Scoping review on the potential risks. *International journal of environmental research and public health*, 19(16), Artikel e9960. <https://doi.org/10.3390/ijerph19169960>
- Brägger, G. & Bucher, B. (2008). Ressourcenorientierte Personalentwicklung. Integrierte Gesundheits- und Qualitätsförderung als Führungsaufgabe der Schulleitung. In G. Brägger, N. Posse & G. Israel (Hrsg.), *Bildung und Gesundheit. Argumente für eine gute und gesunde Schule* (S. 303–388). hep.
- Brauckmann, S. & Eder, F. (2019). Führungsforschung im Bildungsbereich: Schulleitung im Spannungsfeld erweiterter Rechte und Pflichten. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9(1), 5–15. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00242-6>
- Brauner, C., Wöhrmann, A. M., Backhaus, N., Brenscheidt, F. & Tisch, A. (2020). Überstunden, Ausgleichsmöglichkeiten, Gesundheit und Work-Life Balance. *sozialpolitik.ch*, 3(3.5), 1–26. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18753/2297-8224-168>
- Brookhart, S. M. & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of educational research*, 62(1), 37–60.
- Bru-Luna, L. M., Martí-Vilar, M., Merino-Soto, C. & Cervera-Santiago, J. L. (2021). Emotional intelligence measures: A systematic review. *Healthcare*, 9, Artikel e1696. <https://doi.org/10.3390/healthcare9121696>
- Buchen, H. (2016). Schule managen – statt nur verwalten. In H. Buchen & H. G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (4. Aufl., S. 12–101). Beltz.
- Buchen, H. & Rolff, H. G. (2016). *Professionswissen Schulleitung* (4. Aufl.). Beltz.
- Bundesfachgruppe Musikpädagogik (2024). *MULEM-EX Musiklehrkräftemangel – eine explorative Studie. Hintergründe und Gründe für sinkende Zahlen in den Studiengängen*

- für das Lehramt Musik. <https://bfgmusikpaedagogik.de/wp-content/uploads/2025/09/Mulem-EX-31-05-2024-Einzelseiten.pdf>
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2021). *SARS-CoV-2-Arbeitsschutzverordnung*. Abgerufen am 02. März 2024 von <https://www.bmas.de/DE/Service/Gesetze-und-Gesetzesvorhaben/sars-cov-2-arbeitsschutzverordnung.html>
- Bundesverband der freien Musikschulen (o. J.). *Mitgliedsschulen im Bundesverband der Freien Musikschulen*. Abgerufen am 20. Mai 2024 von <https://www.freie-musikschulen.de/bundesverband-der-freien-musikschulen/musikschulen-im-bdfm/>
- Burr, H., Berthelsen, H., Moncada, S., Nübling, M., Dupret, E., Demiral, Y., Oudyk, J., Kristensen, T. S., Llorens, C., Navarro, A., Lincke, H.-J., Bocéréan, C., Sahan, C., Smith, P. & Pohrt, A. (2019). The Third Version of the Copenhagen Psychosocial Questionnaire. *Safety and Health at Work, 10*(4), 482–503. <https://doi.org/10.1016/j.shaw.2019.10.002>
- Buschner, A. (2014). *Die Arbeitsteilung gleichgeschlechtlicher Paare in Deutschland*. University of Bamberg Press. <https://fis.uni-bamberg.de/handle/uniba/3011>
- Caers, R., Akgul, K. L., Baert, S., De Feyter, T. & De Couck, M. (2021). Too sick or not too sick? The importance of stress and satisfaction with supervisor support on the prevalence of sickness presenteeism. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics (JOSE), 27*(1), 278–289. <https://doi.org/10.1080/10803548.2019.1570720>
- Carle, U. (2018). Übergänge im Bildungswesen. In M. Gutzmann & M. Lassek (Hrsg.), *Kinder beim Übergang begleiten: Von der Anschlussfähigkeit zur gemeinsamen Verantwortung* (S. 11–21). Grundschulverband.
- Celik, K. (2013). The Effect of Role Ambiguity and Role Conflict on Performance of Vice Principals: The Mediating Role of Burnout. *Eurasian Journal of Educational Research, 5*1, 195–213. <https://hdl.handle.net/11499/8236>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin, 112*(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Costello, S. & Roodenburg, J. (2015). Acquiescence response bias—Yeasaying and higher education. *The Educational and Developmental Psychologist, 32*(2), 105–119. <https://doi.org/10.1017/edp.2015.11>
- Coyne, S. M., Rogers, A. A., Zurcher, J. D., Stockdale, L. & Booth, M. (2020). Does time spent using social media impact mental health?: An eight year longitudinal study. *Computers in human behavior, 104*, Artikel e106160. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106160>
- Cramer, C., Groß Ophoff, J., Pietsch, M. & Tulowitzki, P. (2020). *Schulleitungen in Deutschland-Kurzbericht zur Studie*. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/GNCFU>

- Cristescu, A., Schick, S. & Reichsöllner, E. (2021). *Leitfaden der nachhaltigen betrieblichen Mobilität. Praxistipps und Handlungsempfehlungen aus dem Projekt „Eco Fleet Services“*. Fraunhofer-Institut für Arbeitswirtschaft und Organisation IAO. Abgerufen am 11. Mai 2024 von <http://publica.fraunhofer.de/dokumente/N-640471.html>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Dadaczynski, K. & Paulus, P. (2015). Healthy principals—healthy schools? A neglected perspective to school health promotion. In V. Simovska & P. Mannix McNamara (Hrsg.), *Schools for health and sustainability* (S. 253–273). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9171-7_12
- Dadaczynski, K. & Paulus, P. (2016). Wohlbefinden von Schulleitungen in Deutschland: Ausprägungen und Zusammenhänge mit Arbeit und Gesundheit. *Pravention und Gesundheitsforderung*. <https://doi.org/10.1007/s11553-016-0544-3>
- Dadaczynski, K., Paulus, P. & Horstmann, D. (2020). The predictive value of individual and work-related resources for the health and work satisfaction of German school principals. *Health Education Journal*, 79(2), 225–236. <https://doi.org/10.1177/0017896919867118>
- DAK-Gesundheit & Institut für Gesundheits- und Sozialforschung (IGES). (2023). *Psychreport 2023. Entwicklungen der psychischen Erkrankungen im Job: 2012 – 2022*. Abgerufen am 01. März 2024 von https://www.dak.de/dak/unternehmen/reporte-forschung/psychreport-2023_32618#rtf-anchor-downloads-psychreport-2023-ergebnis-präsentation
- De Beer, L. T., Rothmann, S. J. & Mostert, K. (2016). The bidirectional relationship between person-job fit and work engagement: A three-wave study. *Journal of Personnel Psychology*, 15(1), 4–14. <https://doi.org/10.1027/1866-5888/a000143>
- Decuyper, S., Dochy, F. & Van den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review*, 5(2), 111–133. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.02.002>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Denecker, C. (2019). School Principals’ Work Stress in an Era of New Education Governance. *Swiss Journal of Sociology*, 45(3), 447–466. <https://doi.org/10.2478/sjs-2019-0021>
- Deniz, N., Noyan, A. & Ertosun, Ö. G. (2015). Linking person-job fit to job stress: The mediating effect of perceived person-organization fit. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 207, 369–376. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.10.107>

- Deutsche Musikrat. (2019). *Positionen des Landesmusikrats NRW zur musikalischen Bildung*. Abgerufen am 20. Dezember 2020 von <https://www.lmr-nrw.de/publikationen/online/musikalische-bildung/>
- Deutscher Städtetag. (2010). *Die Musikschule: Leitlinien und Hinweise*. Abgerufen am 02. November 2020 von <https://www.staedtetag.de/publikationen/weitere-publikationen/musikschulen-leitlinien-2010>
- Deutsches Musikinformationszentrum. (2024). *Studierende mit ausländischer Staatsbürgerschaft in Studiengängen für Musikberufe*. Abgerufen am 12. Mai 2024 von <https://miz.org/de/statistiken/studierende-mit-auslaendischer-staatsbuergerschaft-in-studiengaengen-fuer-musikberufe>
- Di Stefano, G. & Gaudiino, M. (2019). Workaholism and work engagement: How are they similar? How are they different? A systematic review and meta-analysis. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 28(3), 329–347. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2019.1590337>
- Dicke, T., Marsh, H. W., Riley, P., Parker, P. D., Guo, J. & Horwood, M. (2018). Validating the Copenhagen Psychosocial Questionnaire (COPSOQ-II) Using Set-ESEM: Identifying Psychosocial Risk Factors in a Sample of School Principals. *Frontiers in Psychology*, 9, Artikel e584. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00584>
- Dietz, C., Zacher, H., Scheel, T., Otto, K. & Rigotti, T. (2020). Leaders as role models: Effects of leader presenteeism on employee presenteeism and sick leave. *Work & Stress*, 34(3), 300–322. <https://doi.org/10.1080/02678373.2020.1728420>
- DIN EN ISO 10075-1: 2018-01. (2018). *Ergonomische Grundlagen bezüglich psychischer Arbeitsbelastung-Teil 1: Allgemeine Aspekte und Konzepte und Begriffe*. Beuth.
- DIN EN ISO 10075-2: 2000-06. (2000). *Ergonomische Grundlagen bezüglich psychischer Arbeitsbelastung-Teil 2: Gestaltungsgrundsätze (ISO 10075-1: 1996); Deutsche Fassung EN ISO 10075-2*. Beuth.
- DIN EN ISO 10075-3: 2004-12. (2004). *Ergonomische Grundlagen bezüglich psychischer Arbeitsbelastung-Teil 3: Grundsätze und Anforderungen an Verfahren zur Messung und Erfassung psychischer Arbeitsbelastung*. Beuth.
- Dinham, S. & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of educational administration*, 38(4), 379–396. <https://doi.org/10.1108/09578230010373633>
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Dresing, T. & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Aufl.). dr. dresing & pehl GmbH. Abgerufen am 18. August 2020 von www.audiotranskription.de/praxisbuch

- Dubs, R. (2016). Die Vorbereitung auf Führungspraxis in der Lehrerbildung. In M. Heibler, K. Bartel, K. Hackmann & B. Weyand (Hrsg.), *Leadership in der Lehrerbildung* (Bd. 6, S. 47–70). University of Bamberg Press.
- Eberhardt, M. (2007). Musikschulleitung zwischen Kunst und Management. Neue Anforderungsprofile. In T. Knubben & P. Schneidewind (Hrsg.), *Zukunft für Musikschulen* (S. 71–97). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839406199-fm>
- Éblé, V. & Rambaud, D. (2022). *Rapport d'information n° 501: L'enseignement supérieur du spectacle vivant* [Informationsbericht über die Hochschulbildung im Bereich der darstellenden Künste]. Abgerufen am 21. Mai 2023 von <https://www.senat.fr/rap/r21-501/r21-5019.html>
- Ervasti, J., Pentti, J., Nyberg, S. T., Shipley, M. J., Leineweber, C., Sørensen, J. K., Alfredsson, L., Bjorner, J. B., Borritz, M. & Burr, H. (2021). Long working hours and risk of 50 health conditions and mortality outcomes: a multicohort study in four European countries. *The Lancet Regional Health–Europe*, 11, Artikel e100212. <https://doi.org/10.1016/j.lanepe.2021.100212>
- European Federation of Academies of Sciences and Humanities (All European Academies: ALLEA). (2017). *The European Code of Conduct for Research Integrity, revised edition*. Abgerufen am 14. Januar 2021 von <https://allea.org/code-of-conduct/>
- Expertengremium Arbeitszeitanalyse. (2018). *Empfehlungen zur Entwicklung arbeitsrechtlicher Normen für Lehrerinnen und Lehrer sowie Schulleitungen an niedersächsischen Schulen*. Abgerufen am 01. August 2023 von <https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/expertengremium-arbeitszeitanalyse-legt-abschlussbericht-vor-170499.html>
- Fenzl, T. & Mayring, P. (2017). QCAMap: eine interaktive Webapplikation für Qualitative Inhaltsanalyse. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 37, 333–339. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.11259>
- Fernández, P. (2022, 30. März). *El Real Conservatorio Superior de Música de Madrid: excelencia musical* [Das Königliche Konservatorium für Musik in Madrid: musikalische Exzellenz]. Abgerufen am 21. Mai 2023 von <https://www.melomanodigital.com/el-real-conservatorio-superior-de-musica-de-madrid-excelencia-musical/>
- Flett, G. L. & Hewitt, P. L. (2006). Positive Versus Negative Perfectionism in Psychopathology: A Comment on Slade and Owens's Dual Process Model. *Behavior Modification*, 30(4), 472–495. <https://doi.org/10.1177/0145445506288026>
- Flick, U. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (7., vollständig überarb. und erw. Neuaufl.). Rowohlt Taschenbuch.
- Föderation musikpädagogische Verbände Deutschlands. (2021). *Positionspapier zur musikalischen Bildung in Deutschland*. Abgerufen am 10. März 2024 von <https://www.musikschulen.de/vdm/positionen/index.html>

- Fokkens-Bruinsma, M. & Canrinus, E. T. (2014). Motivation for becoming a teacher and engagement with the profession: Evidence from different contexts. *International Journal of Educational Research*, 65, 65–74. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.012>
- Freiburger Forschungsstelle für Arbeitswissenschaften (FFAW). (2021). *Mitarbeiterbefragung zu psychosozialen Faktoren am Arbeitsplatz. Deutsche Standard-Version des COPSOQ (Copenhagen Psychosocial Questionnaire)*. Abgerufen am 02. Oktober 2021 von <https://www.copsoq.de/copsoq-fragebogen/>
- Freiburger Forschungsstelle für Arbeitswissenschaften (FFAW). (o. J.). *Was ist COPSOQ?* Abgerufen am 02. Oktober 2021 von <https://www.copsoq.de/was-ist-copsoq/>
- Freudenberger, H. (1974). Staff burn-out. *Journal of social issues*, 30(1), 159–165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Friedman, I. A. (2002). Burnout in school principals: Role related antecedents. *Social Psychology of Education*, 5(3), 229–251. <https://doi.org/10.1023/A:1016321210858>
- Fritz, C. O., Morris, P. E. & Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: current use, calculations, and interpretation. *Journal of experimental psychology: General*, 141(1), 2–18. <https://doi.org/10.1037/a0024338>
- Fuchs, M. & Wyss, M. (2016). Geteilte Führung bei Schulleitungen an Volksschulen. In M. Heibler, K. Bartel, K. Hackmann & B. Weyand (Hrsg.), *Leadership in der Lehrerbildung* (Bd. 6, S. 87–102). University of Bamberg Press.
- Funcke, A. & Menne, S. (2023). *Kinder- und Jugendarmut in Deutschland*. Abgerufen am 30. Mai 2023 von <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/factsheet-kinder-und-jugendarmut-in-deutschland>
- Gäde, J. C., Schermelleh-Engel, K. & Werner, C. S. (2020). Klassische Methoden der Reliabilitätsschätzung. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 305–334). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-61532-4>
- García-Carmona, M., Marín, M. D. & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 22(1), 189–208. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9>
- Gembris, H. (1991). Biographische Untersuchungen zum Berufsalltag von Musiklehrern. In R.-D. Kraemer (Hrsg.), *Musiklehrer. Beruf, Berufsfeld, Berufsverlauf* (S. 57–72). Die Blaue Eule. <https://doi.org/10.25656/01:25009>
- Gembris, H. (2014, 02. Februar). *Berufsaussichten und Anforderungen an die Ausbildung* [Symposiumsbeitrag]. 01. Symposium der Zukunftskonferenz Musikhochschulen, Mannheim, Deutschland. Abgerufen am 10. Juni 2023 von <https://mwk.baden-wuerttemberg.de/de/hochschulen-studium/hochschullandschaft/hochschularten/kunst-und-musikhochschulen/zukunftskonferenz-musikhochschulen>

- Gembris, H. & Langner, D. (2005). *Von der Musikhochschule auf den Arbeitsmarkt: Erfahrungen von Absolventen, Arbeitsmarktexperten und Hochschullehrern*. Wißner.
- Gemeinsame deutsche Arbeitsschutzstrategie (GDA) – Arbeitsprogramm Psyche. (2022). *Berücksichtigung psychischer Belastung in der Gefährdungsbeurteilung. Empfehlungen zur Umsetzung in der betrieblichen Praxis* (4. Aufl.). Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS).
- Gemeinsame deutsche Arbeitsschutzstrategie (GDA). (o. J.). *Über die GDA*. Abgerufen am 07. April 2023 von https://www.gda-portal.de/DE/GDA/GDA_node.html
- Gimpel, H., Lanzl, J., Manner-Romberg, T. & Nüske, N. (2018). *Digitaler Stress in Deutschland: Eine Befragung von Erwerbstätigen zu Belastung und Beanspruchung durch Arbeit mit digitalen Technologien* (Working Paper Forschungsförderung Nr. 101). Hans-Böckler-Stiftung. Abgerufen am 10. Oktober 2023 von https://www.boeckler.de/faust-detail.htm?sync_id=HBS-007024
- Gjerde, S. & Alvesson, M. (2020). Sandwiched: Exploring role and identity of middle managers in the genuine middle. *Human relations*, 73(1), 124–151. <https://doi.org/10.1177/0018726718823243>
- Glaeser, A. & Schmich, J. (2019). Schulleitung: Die Wahrnehmung pädagogischer und administrativer Verantwortungsbereiche im Zeitvergleich. In J. Schmich & U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), *TALIS 2018: Bd.1. Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich* (S. 115–127). Leykam. <https://doi.org/http://doi.org/10.17888/talis2018-1>
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2017). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203793206>
- Godoy, L. D., Rossignoli, M. T., Delfino-Pereira, P., Garcia-Cairasco, N., & de Lima Umeoka, E. H. (2018). A Comprehensive Overview on Stress Neurobiology: Basic Concepts and Clinical Implications. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 12, Artikel e127. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2018.00127>
- Goleman, D. (2015). What makes a leader? In D. Goleman, R. E. Boyatzis, A. McKee & S. Finkelstein (Hrsg.), *On emotional Intelligence* (S. 1–22). Harvard Business Review Press.
- Gregersen, S., Vincent-Höper, S., Schambortski, H. & Nienhaus, A. (2020). Führung und Gesundheit der Beschäftigten. In P. Kriwy & M. Jungbauer-Gans (Hrsg.), *Handbuch Gesundheitssoziologie* (S. 559–579). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06392-4_19
- Greth, W. & Rademacher, U. (2009, 15.-17. Mai). „... und was machen Sie beruflich?“ [Konferenzbeitrag]. Musikschulkongress '09 des Verbands deutscher Musikschulen, Berlin, Deutschland. Abgerufen am 15. Oktober 2021 von <https://www.musikschulen.de/projekte/musikschulkongress/mk09/f2/index.html>

- Grosse, T. (2006). *Instrumentaler Gruppenunterricht an Musikschulen*. Wißner.
- Hackman, J. R. (1980). Work redesign and motivation. *Professional psychology*, 11(3), 445–455. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.11.3.445>
- Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational behavior and human performance*, 16(2), 250–279. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(76\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0030-5073(76)90016-7)
- Hahn, M. (2008). Musikschulleiter: Manager, Künstler oder Pädagoge? *Österreichische Musikzeitschrift*. <https://doi.org/10.7767/omz.2008.63.34.28>
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P. & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of educational change*, 8(4), 337–347. <https://doi.org/10.1007/s10833-007-9048-4>
- Hartman, R. L. & Barber, E. G. (2020). Women in the workforce: The effect of gender on occupational self-efficacy, work engagement and career aspirations. *Gender in Management: An International Journal*, 35(1), 92–118. <https://doi.org/10.1108/GM-04-2019-0062>
- Hedderich, J. & Sachs, L. (2020). *Angewandte Statistik. Methodensammlung mit R* (17. Aufl.). Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-62294-0>
- Heitsch, N. (2007). Beschäftigte als Lehrkräfte an Musikschulen. In W. Döring & J. Kutzki (Hrsg.), *TVöD — Kommentar: Arbeitsrecht für den öffentlichen Dienst* (S. 661–665). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-47858-4_55
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Helfferrich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559–574). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_39
- Hemming, D. (1977). *Dokumente zur Geschichte der Musikschule (1902-1976)*. Bosse.
- Herrmann, M. (2007). Meinen wir das Gleiche? Über die Notwendigkeit einer Neuordnung der Beziehungen zwischen Musikschulen und Musikhochschulen. In T. Knubben & P. Schneidewind (Hrsg.), *Zukunft für Musikschulen* (S. 195–202). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839406199-011>
- Herzberg, F. (1974). The wise old Turk. *Harvard Business Review*, 52(5), 70–80.
- Hewitt, P. L. & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of personality and social psychology*, 60(3), 456–470. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.3.456>
- Heye, A. (2019). *Mehrfachbelastung in der Ausbildung musikalisch besonders begabter Jugendlicher*. LIT.

- Hipp, L. & Stuth, S. (2013). Management und Teilzeit? – Eine empirische Analyse zur Verbreitung von Teilzeitarbeit unter Managerinnen und Managern in Europa. *Kölner Zeitschrift für Soziologie & Sozialpsychologie*, 65, 101–128. <https://doi.org/10.1007/s11577-013-0193-x>
- Hobler, D., Lott, Y., Pfahl, S. & Schulze Buschoff, K. (2020). *Stand der Gleichstellung von Frauen und Männern in Deutschland*. WSI Report, No. 56. Hans-Böckler-Stiftung; Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut (WSI). <https://www.econstor.eu/handle/10419/225419>
- Hochschule der Künste Bern. (o. J.). *Master of Advanced Studies Musik-Management*. Abgerufen am 07. März 2021 von <https://www.hkb.bfh.ch/de/weiterbildung/mas/musik-management/>
- Hockey, G. R. J. (1997). Compensatory control in the regulation of human performance under stress and high workload: A cognitive-energetical framework. *Biological psychology*, 45(1–3), 73–93. [https://doi.org/10.1016/S0301-0511\(96\)05223-4](https://doi.org/10.1016/S0301-0511(96)05223-4)
- Holm, S. (1979). A simple sequentially rejective multiple test procedure. *Scandinavian journal of statistics*, 6(2), 65–70. <http://www.jstor.org/stable/4615733>
- Hom, P. W., Lee, T. W., Shaw, J. D. & Hausknecht, J. P. (2017). One hundred years of employee turnover theory and research. *Journal of applied psychology*, 102(3), 530–545. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/apl0000103>
- Huber, S. G. (2005). Merkmale erfolgreicher Führung. In A. Bartz, J. Fabian, S. G. Huber, C. Kloft, H. S. Rosenbusch & H. Sassenscheid (Hrsg.), *PraxisWissen Schulleitung: Basiswissen und Arbeitshilfen zu den zentralen Handlungsfeldern der Schulleitung* (S. 1–15). Cark Link.
- Huber, S. G. (2008). Steuerungshandeln schulischer Führungskräfte aus Sicht der Schulleitungsforschung. In R. Langer (Hrsg.), *Warum tun die das?': Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung* (S. 95–126). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Huber, S. G. (2009). Schulleitung-Anforderungen und Professionalisierung aus internationaler Perspektive. *Lehren und Lernen*, 35(8/9), 12–21.
- Huber, S. G. (2016). Germany: The school leadership research base in Germany. In H. Ärlestig, C. Day & O. Johansson (Hrsg.), *A decade of research on school principals* (S. 375–401). Springer International. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-23027-6>
- Huber, S. G. & Niederhuber, S. (2004). Schulleitung aus der Sicht von Lehrkräften. *Pädagogik*, 56 (7/8), 44–47.
- Huber, S. G. & Schneider, N. (2007). Anforderungen an Schulleitung: Was wird in den Ländern von pädagogischen Führungskräften in der Schule erwartet. In A. Bartz, J. Fabian, S. G. Huber, C. Kloft, H. S. Rosenbusch & H. Sassenscheid (Hrsg.), *PraxisWissen*

Schulleitung. Basiswissen und Arbeitshilfen zu den zentralen Handlungsfeldern der Schulleitung (S. 1–10). Wolters Kluwer.

- Huhtanen, K., Bennett, D. & Hannan, M. (2006, 10.–14. Juli). Constructing a conscious identity in instrumental teacher training [Konferenzbeitrag]. In M. Hannan & D. Bennett (Hrsg.), *New Models for Educating Professional Musicians in the Twenty-First Century* (S. 1–11). 16th International Seminar of the Commission for the Education of the Professional Musician (CEPROM); International Society for Music Education (ISME). Hanoi, Vietnam.
- Huyghebaert-Zouaghi, T., Berjot, S. & Gillet, N. (2022). Benefits of psychological detachment from work in a digital era: How do job stressors and personal strategies interplay with individual vulnerabilities? *Scandinavian Journal of Psychology*, 63(4), 346–356. <https://doi.org/10.1111/sjop.12810>
- Imort, P. (2016). Das Publikum der öffentlichen Musikschulen. In P. Glogner-Pilz & P. Föhl (Hrsg.), *Handbuch Kulturpublikum* (S. 481–513). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18995-6_15
- Irehill, H., Lundmark, R. & Tafvelin, S. (2023). The well-being of young leaders: demands and resources from a lifespan perspective. *Frontiers in Psychology*, 14, Artikel e1187936. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1187936>
- Jääskeläinen, T. (2023). *Music students' experiences of workload, stress, and coping in higher education* [Dissertation, Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki]. Studia musica. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-329-298-7>
- Jacob, R., Heinz, A. & Décieux, J. P. (2013). *Umfrage: Einführung in die Methoden der Umfrageforschung* (3. Aufl.). Oldenbourg Wissenschaftsverlag. <https://doi.org/10.1524/9783486710090.bm>
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Karasek, R. A. (1979). Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285–308. <https://doi.org/10.2307/2392498>
- Kaschka, W. P., Korczak, D. & Broich, K. (2011). Burnout: A Fashionable Diagnosis. *Deutsches Ärzteblatt International*, 108(46), 781–788. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2011.0781>
- Kastendeich, M. (2018). *Ergebnisse der Absolventenbefragung 2015 und 2016 an den Musikhochschulen in Baden-Württemberg*. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg. Abgerufen am 01. August 2023 von <https://www.statistik-bw.de/Service/Veroeff/Querschnittsver!F6ffentlichungen/806118004.pdf>.

- Kelava, A. & Moosbrugger, H. (2020). Deskriptivstatistische Itemanalyse und Testwertbestimmung. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (3. Aufl., S. 143–158). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61532-4_7
- Kelle, U. (2014). Mixed methods. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 152–166). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_39
- Kersten, N. & Formazin, M. (2022). Psychosoziale Arbeitsbedingungen und Burnout im Längsschnitt der „Studie zur mentalen Gesundheit bei der Arbeit (S-MGA)“. *Zentralblatt für Arbeitsmedizin, Arbeitsschutz und Ergonomie*, 72(1), 1–12. <https://doi.org/10.1007/s40664-021-00444-8>
- Kersten, N., Formazin, M. & Müller, G. (2021). Burnout und psychosoziale Arbeitsbedingungen in Berufsgruppen mit hohen kognitiven Anforderungen. *Zentralblatt für Arbeitsmedizin, Arbeitsschutz und Ergonomie*, 71(1), 8–18. <https://doi.org/10.1007/s40664-020-00409-3>
- Kim, N. & Kang, S. (2017). Older and more engaged: The mediating role of age-linked resources on work engagement. *Human Resource Management*, 56(5), 731–746. <https://doi.org/10.1002/hrm.21802>
- Klein, A. (2008). *Projektmanagement für Kulturmanager* (3. Aufl.) VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91061-1>
- Klein, A. (2009). *Leadership im Kulturbetrieb*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91564-7>
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008). Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference? *Applied Psychology*, 57, 127–151. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00358.x>
- Knubben, T. (2007). Zukunft für Musikschulen. Ein Problemaufriss. In T. Knubben & P. Schneidewind (Hrsg.), *Zukunft für Musikschulen* (S. 11–28). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839406199>
- Knubben, T. & Schneidewind, P. (2007). *Zukunft für Musikschulen*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839406199>
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), 1–11. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.1.1>
- Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsmanagement. (2012). *Gutachten: Musikschule*. KGSt.
- Konferenz der österreichischen Musikschulwerke (KOMU). (o. J.-a). *Über die KOMU*. Abgerufen am 10. März 2023 von <https://www.komu.at/ueber-die-komu>

- Konferenz der österreichischen Musikschulwerke (KOMU). (o. J.-b). *Veranstaltungen, Kongresse und Tagungen*. Abgerufen am 10. März 2023 von <https://www.komu.at/aktuelles>
- Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (2019). *Individuelle Förderung: Potenziale der Ganztagschule*. StEG. <https://doi.org/10.25656/01:19109>
- Korman, J. V, Van Quaquebeke, N. & Tröster, C. (2022). Managers are Less Burned-Out at the Top: The Roles of Sense of Power and Self-Efficacy at Different Hierarchy Levels. *Journal of Business and Psychology*, 37(1), 151–171. <https://doi.org/10.1007/s10869-021-09733-8>
- Kraul, M. & Hoff, W. (2005). Professionalität, Generation und Geschlecht. Frauen und Männer im Schulamt an Gymnasien. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(5), 694–712. <https://doi.org/10.25656/01:4776>
- Kristensen, T. S., Hannerz, H., Høgh, A. & Borg, V. (2005). The Copenhagen Psychosocial Questionnaire - a tool for the assessment and improvement of the psychosocial work environment. *Scandinavian journal of work, environment & health*, 31(6), 438–449. <https://doi.org/10.5271/sjweh.948>
- Krüger, M. M. & Höppner, C. (2007). Musikschulen in Deutschland: Die Zukunft hat begonnen. In T. Knubben & P. Schneidewind (Hrsg.), *Zukunft für Musikschulen* (S. 29–40). Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839406199>
- Krüger, C. & Wanner, C. (2010). Das „Qualitätssystem Musikschule - QSM“ des Verbandes Deutscher Musikschulen. In C. Liebald & U. Münter (Hrsg.), *Studie zur Qualitätssicherung in der Kulturellen Bildung* (S. 142–150). Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ).
- Kuczynski, I., Mädler, M., Taibi, Y. & Lang, J. (2020). The assessment of psychosocial work conditions and their relationship to well-being: a multi-study report. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), Artikel e1654. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051654>
- Kundrat, N. (1991). Schulmusik - Schule oder Musik? Auswahl, Ausbildung und Berufstätigkeit von Musik(v)erziehern. In E. Bachinger, S. Bouda, N. Kundrat & M. Teiner (Hrsg.), *Musik(v)erziehung. Forschungsergebnisse aus dem pädagogischen Alltag* (S. 92–120). Österreichischer Bundesverlag.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6. Aufl.). Beltz.
- Lancaster, H. (2007, 29. Juni-01. Juli). Hitting a moving target: Developing effective leaders for music institutions [Konferenzbeitrag]. In P. Roenfeldt & R. Vella (Hrsg.), *Music in Australian Tertiary Institutions: Issues for the 21st Century* (S. 1–22). The 2007 National Conference of National Council of Tertiary Music Schools (NACTMUS), Brisbane, Australien.

- Landesfachgruppe NRW ver.di. (2020). *Gute Argumente für Festanstellungen an Musikschulen*. Abgerufen am 12. Juni 2023 von <https://miz.org/de/dokumente/gute-argumente-fuer-eine-festanstellung-an-musikschulen>
- Landesverband der Musikschulen in Nordrhein-Westfalen. (2023). *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*. Abgerufen am 08. Dezember 2023 von <https://lvdm-nrw.de/2023/03/stellungnahme-zum-fachkraeftemangel-an-oeffentlichen-musikschulen/>
- Landesverband der Musikschulen in NRW. (2020, August). *Anpassung der NRW-Coronaschutzverordnung: Musikalischer Unterricht ab heute wieder zulässig*. Abgerufen am 20. Dezember 2020 von <https://www.musikschulen.de/aktuelles/news/index.html?newsid=2902>
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.
- Lee, H.-H. & Li, M. F. (2015). Principal Leadership and Its Link to the Development of a School's Teacher Culture and Teaching Effectiveness: A Case Study of an Award-Winning Teaching Team at an Elementary School. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 10(4), 1–17.
- Lehmann-Wermser, A., Weishaupt, H. & Konrad, U. (2020). *Musikunterricht in der Grundschule: Aktuelle Situation und Perspektive*. Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2020007>
- Leiner, D. J. (2021). *SoSci Survey* [Computersoftware] (Version 3.2.40). <https://www.sosci-survey.de>
- Leineweber, C., Baltzer, M., Magnusson Hanson, L. L. & Westerlund, H. (2013). Work–family conflict and health in Swedish working women and men: a 2-year prospective analysis (the SLOSH study). *The European Journal of Public Health*, 23(4), 710–716. <https://doi.org/10.1093/eurpub/cks064>
- Leineweber, C., Bernhard-Oettel, C., Eib, C., Peristera, P. & Li, J. (2021). The mediating effect of exhaustion in the relationship between effort-reward imbalance and turnover intentions: a 4-year longitudinal study from Sweden. *Journal of Occupational Health*, 63(1), Artikel e12203. <https://doi.org/10.1002/1348-9585.12203>
- Leithwood, K. (2016). Department-Head Leadership for School Improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 15(2), 117–140. <https://doi.org/10.1080/15700763.2015.1044538>
- Lembke, K. (2023). Kommunale Kulturpolitik. In J. Crückeberg, J. Heinicke, J. Kalbhenn, F. Landau-Donnelly, K. Lohbeck & H. Mohr (Hrsg.), *Handbuch Kulturpolitik* (S. 1–12). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34381-1_69-1

- Lentz, T. F. (1938). Acquiescence as a factor in the measurement of personality. *Psychological Bulletin*, 35(9), 659.
- Lessing, W. & Stöger, C. (2018). Lehrende in musikpädagogischen Arbeitsfeldern. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen-Forschung-Diskurse* (S. 132–141). Waxmann.
- Li, W., Schaubroeck, J. M., Xie, J. L. & Keller, A. C. (2018). Is being a leader a mixed blessing? A dual-pathway model linking leadership role occupancy to well-being. *Journal of organizational behavior*, 39(8), 971–989. <https://doi.org/10.1002/job.2273>
- Lincke, H.-J., Vomstein, M., Lindner, A., Nolle, I., Häberle, N., Haug, A. & Nübling, M. (2021). COPSOQ III in Germany: validation of a standard instrument to measure psychosocial factors at work. *Journal of Occupational Medicine and Toxicology*, 16(1), Artikel e50. <https://doi.org/10.1186/s12995-021-00331-1>
- Lohmann-Haislah, A. & Burr, H. (2023). *Psychische Belastung und mentale Gesundheit bei Führungskräften*. Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA). <https://doi.org/10.21934/baua:fakten20230107>
- Lombard, M., Snyder-Duch, J. & Bracken, C. C. (2002). Content analysis in mass communication: Assessment and reporting of intercoder reliability. *Human communication research*, 28(4), 587–604. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2002.tb00826.x>
- Loritz, M. D. (1999, 23.-24. April). *Mehr als nur Unterricht. Das aktuelle Berufsbild des Musikschullehrers* [Konferenzbeitrag]. Musikschulkongress '99 des Verbands deutscher Musikschulen, München, Deutschland. Abgerufen am 01. Mai 2020 von <https://www.musikschulen.de/projekte/musikschulkongress/mk99/mkplan08/index.html>
- Lott, Y. & Bünger, P. (2023). *Mental Load. Frauen tragen die überwiegende Last* (WSI Report Nr. 87). Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut der Hans-Böckler-Stiftung. Abgerufen am 22. Februar 2024 von https://www.boeckler.de/de/faust-detail.htm?sync_id=HBS-008679
- Lück, M., Hünefeld, L., Brenscheidt, S., Bödefeld, M. & Hünefeld, A. (2019). *Grundausswertung der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2018: Vergleich zur Grundausswertung 2006 und 2012* (2. Aufl.). Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB); Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA). <https://doi.org/10.21934/baua:bericht20190618>
- Macamo, A., Ribbat, M. & Wittmers, A. (2022). Führungskräfte als besondere Beschäftigungsgruppe. In *Sicherheit und Gesundheit bei der Arbeit - Berichtsjahr 2021. Unfallverhütungsbericht Arbeit* (S. 71–79). Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS); Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA). <https://doi.org/10.21934/baua:bericht20220718>

- MacKinnon, D. P. & Pirlott, A. G. (2015). Statistical approaches for enhancing causal interpretation of the M to Y relation in mediation analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 19(1), 30–43. <https://doi.org/10.1177/1088868314542878>
- Madsen, C. K. & Hancock, C. B. (2002). Support for music education: A case study of issues concerning teacher retention and attrition. *Journal of Research in Music Education*, 50(1), 6–19. <https://doi.org/10.2307/3345689>
- Mahfouz, J. (2020). Principals and stress: Few coping strategies for abundant stressors. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(3), 440–458. <https://doi.org/10.1177/1741143218817562>
- Mahlert, U. (2018, August-September). Was will ich für wen sein?: Zum beruflichen Selbstkonzept von MusikschulleiterInnen. *Üben & Musizieren*, 6–11.
- Mahlert, U. (2019, 17.-19. Mai). *Elternarbeit an Musikschulen* [Konferenzbeitrag]. Musikschulkongress 2019 des Verbands deutscher Musikschulen, Berlin, Deutschland. Abgerufen am 31. Dezember 2020 von <https://www.musikschulen.de/projekte/musikschulkongress/musikschulkongress2019/gesamtprogramm/ag17/index.html>
- Mandel, B. (2018). *Veränderungen im Cultural Leadership durch neue Generationen von Führungskräften?: Ergebnisse einer Befragung von älteren und jüngeren Führungskräfte in öffentlichen Kultureinrichtungen in Deutschland*. Stiftung Universität Hildesheim. <https://doi.org/10.18442/823>
- Mark, D. (1998). The Music Teacher's Dilemma: Musician or Teacher? *International Journal of Music Education*, 1, 3–23.
- Mascarenhas, C., Galvão, A. R. & Marques, C. S. (2022). How perceived organizational support, identification with organization and work engagement influence job satisfaction: a gender-based perspective. *Administrative Sciences*, 12(2), Artikel e66. <https://doi.org/10.3390/admsci12020066>
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current directions in psychological science*, 12(5), 189–192. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01258>
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P., Schaufeli, W. B. & Schwab, R. L. (1986). *Maslach burnout inventory* (Bd. 21). Consulting psychologists press Palo Alto, CA.
- Maslach, C., Jackson, S. & Leiter, M. (1997). The Maslach Burnout Inventory Manual. In C. P. Zalaquett & R. J. Wood (Hrsg.), *Evaluating Stress: A Book of Resources* (3. Aufl., S. 191–218). Scarecrow Education.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>

- Mattelé, D. & Oetzel, L. (2024, 01. Februar). *Nach „Herrenberg-Urteil“: Umbruch in der Musikschullandschaft steht bevor*. Neue Musikzeitung. Abgerufen am 04. April 2024 von <https://www.nmz.de/nmz-verbaende/verdi-fachgruppe-musik/nach-herrenberg-urteil>
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Beltz.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543–556). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0>
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2020). *QCAmap. A software for qualitative content analysis* [Open Access Textanalyse-Software]. <https://www.qcamap.org/ui/en/home>
- McDonald, R. P. (2011). *Test theory: A unified treatment*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410601087>
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2022). *JIM-Studie: Jugend, Information und Medien*. Abgerufen am 01. September 2023 von <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2022/>
- Mellner, C. (2016). After-hours availability expectations, work-related smartphone use during leisure, and psychological detachment. *International Journal of Workplace Health Management*, 9(2), 146–164. <https://doi.org/10.1108/IJWHM-07-2015-0050>
- Melzer, M. & Hubrich, A. (2014). *Einfluss arbeitsbezogener und individueller Ressourcen auf positive Aspekte der mentalen Gesundheit*. Forschungsprojekt 2264-3. Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA).
- Menold, N. & Bogner, K. (2015). Gestaltung von Ratingskalen in Fragebögen (Version 1.1). In *GESIS Survey Guidelines*. GESIS–Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.15465/sdm-sg_015
- Meyer, A., Richter, D., Marx, A. & Hartung-Beck, V. (2019). Welche Aufgaben haben Schulleitungen heute? Eine Analyse von Schulleitungsaufgaben im innerdeutschen Vergleich. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung, Jahrgang 3(2)*, 23–44.
- Milbert, A. (2020). Stadt-Umland-Definitionen in der Raumbearbeitung. *Stadtforschung und Statistik: Zeitschrift des Verbandes Deutscher St dtestatistiker*, 33(1), 2–11. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-67129-4>
- M ller, G. (2019). Nur jeder Fünfte erreicht 2017 die gesetzliche Regelaltersgrenze im Schulbereich in NRW. *Schulverwaltung NRW*, 4, 115–117.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2020). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-61532-4>
- Mueller, K. W. & Scherer, L. (2022). Exzessive Nutzungsmuster und Internetnutzungsst rungen: Effekte auf die psychosoziale und kognitive Entwicklung von Jugendlichen.

- Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 71(4), 345–361. <https://doi.org/10.13109/prkk.2022.71.4.345>
- Müller, H. (2019). Das identitätsorientierte Cultural Leadership-Verständnis und seine Bedeutung für die Kulturmanagementpraxis. *Zeitschrift für Kulturmanagement*, 5(1), 45–56. <https://doi.org/10.14361/zkmm-2019-0103>
- Mußmann, F., Hardwig, T., Riethmüller, M., Klötzer, S. & Peters, S. (2020). *Arbeitszeit und Arbeitsbelastung von Lehrkräften an Frankfurter Schulen 2020*. Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften der Georg-August-Universität Göttingen. <https://doi.org/10.3249/ugoe-publ-7>
- Mußmann, F., Riethmüller, M. & Hardwig, T. (2016). *Niedersächsische Arbeitszeitstudie Lehrkräfte an öffentlichen Schulen 2015/2016*. Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften der Georg-August-Universität Göttingen. <https://doi.org/10.3249/webdoc-3971>
- Nehrlich, H. (2023, 01. Oktober). „Wir brauchen dringend mehr Wertschätzung“. *Höhergruppierung und spürbare Entlastungen, um das Berufsbild zu stärken*. Neue Musikzeitung. Abgerufen am 15. Dezember 2023 von <https://www.nmz.de/nmz-verbaende/verdidfachgruppe-musik/wir-brauchen-dringend-mehr-wertschaetzung>
- Nerdinger, F., Blickle, G. & Schaper, N. (2019). *Arbeits- und Organisationspsychologie* (4. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-56666-4>
- Neuendorf, K. A. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781071802878>
- Next:Public. (2022). *Bleibbarometer Öffentlicher Dienst: Eine Befragung zu Bindungsfaktoren im Öffentlichen Dienst*. Abgerufen am 10. Mai 2024 von <https://nextpublic.de/bleibbarometer-oeffentlicher-dienst/>
- Nübling, M., Häberle, N., Haug, A., Kleine-Albers, A., Nolle, I., Vomstein, M., Quernes, M. & Lincke, H.-J. (2023). *Die Befragung zu psychischen Belastungen bei der Arbeit mit dem Copenhagen Psychosocial Questionnaire Schulleitungen, GEW Hamburg, Rheinland-Pfalz 2023 Gesamtbericht*. Abgerufen am 25. November 2023 von https://www.gew.de/fileadmin/media/sonstige_downloads/hv/Service/Presse/2023/20230925---Gesamtbericht-Schulleitungen.pdf
- Nübling, M., Stöbel, U., Hasselhorn, H.-M., Michaelis, M. & Hofmann, F. (2005). Methoden zur Erfassung psychischer Belastungen - Erprobung eines Messinstrumentes (COPSOQ). In Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (Hrsg.), *Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin. Forschungsbericht Fb 1058*. Wirtschaftsverlag NW für neue Wissenschaft.
- Nübling, M., Hegewald, J., Starke, K. R., Lincke, H.-J., Jankowiak, S., Liebers, F., Latza, U., Letzel, S., Riechmann-Wolf, M. & Gianicolo, E. (2022). The Gutenberg health study: a five-year prospective analysis of psychosocial working conditions using COPSOQ (Co-

- penhagen psychosocial questionnaire) and ERI (effort-reward imbalance). *BMC Public Health*, 22(1), 24. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-12240-3>
- OECD (2019). *Bildung auf einen Blick 2019: OECD-Indikatoren*. wbv Media. Abgerufen am 22. Mai 2022 von https://www.oecd-ilibrary.org/education/bildung-auf-einen-blick-2019_ae29148c-de
- Oliver, J. E., Mansell, A. & Jose, P. E. (2010). A longitudinal study of the role of negative affectivity on the work stressor–strain process. *International Journal of Stress Management*, 17(1), 56–77. <https://doi.org/10.1037/a0017696>
- Ouellette, R. R., Frazier, S. L., Shernoff, E. S., Cappella, E., Mehta, T. G., Mariñez-Lora, A., Cua, G. & Atkins, M. S. (2018). Teacher job stress and satisfaction in urban schools: Disentangling individual-, classroom-, and organizational-level influences. *Behavior therapy*, 49(4), 494–508. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2017.11.011>
- Papoutsis, C., Chaidi, I., Drigas, A., Skianis, C. & Karagiannidis, C. (2022). Emotional intelligence and Information and ICTs [Information and Communication Technologies] for women and equality. *Technium Social Sciences Journal*, 27(1), 253–268. <https://doi.org/10.47577/tssj.v27i1.5561>
- Paulhus, D. (2002). Socially desirable responding: The evolution of a construct. In H. I. Braun, D. N. Jackson & D. E. Wiley (Hrsg.), *The role of constructs in psychological and educational measurement* (S. 49–69). Lawrence Erlbaum Associates.
- Paulhus, D. L. (1991). Measurement and Control of Response Bias. In J. P. Robinson, P. R. Shaver & L. Wrightsman (Hrsg.), *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes* (Vol. 1, S. 17–59). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-590241-0.50006-X>
- Peters, T. (2015). *Leadership: Traditionelle und moderne Konzepte. Mit vielen Beispielen*. Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02673-8>
- Peterson, R. A. (1994). A meta-analysis of Cronbach’s coefficient alpha. *Journal of consumer research*, 21(2), 381–391. <https://doi.org/10.1086/209405>
- Pfiffner, R. (2022). Berufliche Beanspruchung und Kündigungsabsichten von Führungskräften in sozialen Diensten. Empirische Resultate aus der Schweiz. In C. Gehrlach, M. von Bergen, K. Eiler (Hrsg.), *Zwischen gesellschaftlichem Auftrag und Wettbewerb: Sozialmanagement und Sozialwirtschaft in einem sich wandelnden Umfeld* (S. 427–445). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35381-0_25
- Phillips, S. J., Sen, D. & McNamee, R. (2008). Risk factors for work-related stress and health in head teachers. *Occupational Medicine*, 58(8), 584–586. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqn112>
- Pinkas, G. & Bulić, A. (2017). Principal’s leadership style, as perceived by teachers, in relation to teacher’s experience factor of school climate in elementary schools. *Human: Journal for Interdisciplinary Studies*, 7(2), 34–50. <https://doi.org/10.21554/hrr.091705>

- Poirel, E., Yvon, F., Lapointe, P. & Denecker, C. (2017). La fonction de direction scolaire adjointe: une comparaison des sources de stress entre adjoints et directions [Die Funktion der stellvertretenden Schulleitung: Ein Vergleich der Stressquellen zwischen stellvertretenden Schulleitungen und Direktionsleitun. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 43(2), 231–260. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1043031ar>
- Pollock, K., Wang, F. & Hauseman, C. (2017, Juni). The Changing Nature of Vice-Principals' Work. Final report, Ontario Principals' Council. Toronto, ON. Abgerufen am 10. Juni 2020 von <https://edst-educ.sites.olt.ubc.ca/files/2014/07/pollock-opc-vp-report-final.pdf>.
- Popp, R. (2011). *Musikschullehrer – „...und was machen Sie beruflich?“ Eine bundesweite empirische Studie zur Situation des Musikschullehrerberufs*. WorldWide Voice-Music Verlag.
- Prümper, J. (2010). KFZA. Kurz-Fragebogen zur Arbeitsanalyse. In W. Sarges, H. Wottawa & C. Roos (Hrsg.), *Handbuch wirtschaftspsychologischer Testverfahren. Bd. 2: Organisationspsychologische Instrumente* (S. 157–164). Pabst Science Publishers.
- Prümper, J. (2015). Von der KFZA-Grobanalyse zur IPLV-Feinanalyse Eine Methode zur Maßnahmenentwicklung in der Evaluierung psychischer Belastung. *Personal Manager*, 2, 1–6.
- Prümper, J., Hartmannsgruber, K. & Frese, M. (1995). KFZA. Kurz-Fragebogen zur Arbeitsanalyse. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 39(3), 125–131.
- Raupp, J. & Vogelgesang, J. (2009). *Medienresonanzanalyse*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91605-7>
- Reames, E. H., Kochan, F. K. & Zhu, L. (2013). Factors influencing principals' retirement decisions: a southern US perspective. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(1), 40–60. <https://doi.org/10.1177/1741143213499254>
- Rehberg, S. (2012, 18. November). *Die Leidenschaft, die Leiden schafft. Patchwork: Der schwierige Berufsalltag junger Musikpädagogen*. Neue Musikzeitung. Abgerufen am 13. Februar 2021 von <https://www.nmz.de/artikel/die-leidenschaft-die-leiden-schafft>
- Reitz, K. & Scheytt, O. (2018, Juli-August). Leitungspersonal von Musikschulen. Zahlen, Daten und Fakten aus einer Umfrage bei den Mitgliedern des VdM. *Üben & Musizieren*, 16–20.
- Richter, G. (2010). *Toolbox Version 1.2.—Instrumente zur Erfassung psychischer Belastungen: Forschungsprojekt F 1965*. Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA).
- Riehm, K. E., Feder, K. A., Tormohlen, K. N., Crum, R. M., Young, A. S., Green, K. M., Pacek, L. R., La Flair, L. N. & Mojtabai, R. (2019). Associations between time spent using social media and internalizing and externalizing problems among US youth. *JAMA psychiatry*, 76(12), 1266–1273. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2019.2325>

- Robert Bosch Stiftung (2025). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen*. <https://www.bosch-stiftung.de/de/publikation/deutsches-schulbarometer-lehrkraefte-2025>
- Robert Schumann Hochschule. (o. J.). *Modulplan Master Musikpädagogik*. Abgerufen am 02. Februar 2024 von <https://www.rsh-duesseldorf.de/studiengaenge/master/musikpaedagogik/modulplan-musikpaedagogik-mmus>
- Robinson, V. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Australian Council for Educational Leaders.
- Roisch, H. (2003). Die horizontale und vertikale Geschlechterverteilung in der Schule. In M. Stürzer, H. Roisch, A. Hunze & W. Cornelißen (Hrsg.), *Geschlechterverhältnisse in der Schule* (S. 21–52). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-90921-3_2
- Rose, U., Müller, G., Burr, H., Schulz, A. & Freude, G. (2016). *Arbeit und mentale Gesundheit: Ergebnisse aus einer Repräsentativerhebung der Erwerbstätigen in Deutschland: Forschung Projekt F 2250*. Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA). <https://doi.org/10.21934/baua:bericht20160805>
- Rosenthal, R. & DiMatteo, M. R. (2001). Meta-Analysis: Recent Developments in Quantitative Methods for Literature Reviews. *Annual review of psychology*, 52, 59–82. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.59>
- Rothe, I., Adolph, L., Beermann, B., Schütte, M., Windel, A., Grewer, A., Lenhardt, U., Michel, J., Thomson, B. & Formazin, M. (2017). *Psychische Gesundheit in der Arbeitswelt. Wissenschaftliche Standortbestimmung*. Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA). <https://doi.org/10.21934/baua:bericht20170421>
- Russo, S. J., Murrough, J. W., Han, M.-H., Charney, D. S. & Nestler, E. J. (2012). Neurobiology of resilience. *Nature neuroscience*, 15(11), 1475–1484. <https://doi.org/10.1038/nn.3234>
- Salazar, M. S. (2015). The dilemma of combining positive and negative items in scales. *Psicothema*, 27(2), 192–199. <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.266>
- Salvagioni, D. A. J., Melanda, F. N., Mesas, A. E., González, A. D., Gabani, F. L. & Andrade, S. M. de. (2017). Physical, psychological and occupational consequences of job burnout: A systematic review of prospective studies. *PloS one*, 12(10), Artikel e0185781. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0185781>
- Sandrock, S. (2021). Einführung in die DIN EN ISO 10075-1 und Beziehung zur DIN EN ISO 10075-2. In DIN Deutsches Institut für Normierung (Hrsg.), *Psychische Belastung und Beanspruchung am Arbeitsplatz* (S. 9–15). Beuth.
- Satuf, C., Monteiro, S., Pereira, H., Esgalhado, G., Marina Afonso, R. & Loureiro, M. (2018). The protective effect of job satisfaction in health, happiness, well-being and

- self-esteem. *International journal of occupational safety and ergonomics*, 24(2), 181–189. <https://doi.org/10.1080/10803548.2016.1216365>
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (1997). AVEM - ein diagnostisches Instrument zur Differenzierung von Typen gesundheitsrelevanten Verhaltens und Erlebens gegenüber der Arbeit. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 18(3), 151–163.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 81–97). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_5
- Schäfer-Lösch, R. (2016). *Musikschule im Wandel: Chancen und Herausforderungen für die deutsche Musikschullandschaft im Spiegel des normativen Managements*. Tectum Wissenschaftsverlag.
- Schaper, N. (2019). Wirkungen der Arbeit. In F. W. Nerdinger, G. Blickle & N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (4. Aufl., S. 573–600). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-56666-4_28
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293–315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Schaufeli, W. B. & Taris, T. W. (2014). A critical review of the job demands-resources model: Implications for improving work and health. In G. F. Bauer & O. Hämmig (Hrsg.), *Bridging occupational, organizational and public health: A Transdisciplinary Approach* (S. 43–68). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3_4
- Schaufeli, W. & Enzmann, D. (2020). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. CRC Press. <https://doi.org/10.1201/9781003062745> (Originalwerk veröffentlicht 1998)
- Scheinflug, G. (2022, Dezember 7). „Stechuhr-Urteil“ des BAG und seine Folgen. *Neue Musikzeitung*. Abgerufen am 20. Juli 2023 von <https://www.nmz.de/nmz-verbaende/verdi-fachgruppe-musik/stechuhr-urteil-des-bag-und-seine-folgen>
- Scheytt, O. (2007). Politik-Marketing für die Musikschule. In T. Knubben & P. Schneidewind (Hrsg.), *Zukunft für Musikschulen* (S. 41–47). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839406199>
- Schiel, S., Sandbrink, K., Aust, F. & Schumacher, D. (2018). *Mentale Gesundheit bei der Arbeit (S-MGA II)-Methodenbericht zur Wiederholungsbefragung von Erwerbstätigen in Deutschland 2017*. Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA). <https://doi.org/10.21934/baua:bericht20180831>
- Schmidt, J. & Gerland, V. (2007). Der Weg ist das Ziel. Oder ist das Ziel im Weg? Musikschulen als Zentren gesellschaftlicher Musikalisierung. In T. Knubben & P. Schneidewind (Hrsg.), *Zukunft für Musikschulen* (S. 11–20). transcript.

- wind (Hrsg.), *Zukunft für Musikschulen* (S. 129–144). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839406199-008>
- Schneidewind, P. (2013). *Controlling im Kulturmanagement*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93270-5>
- Schober, B., Klug, J., Finsterwald, M., Wagner, P. & Spiel, C. (2012). Ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung von Schule: Spezifische Kompetenzen von Lehrkräften, Schulleiterinnen und Schulleitern. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich* (Bd. 2, S. 111–142). Leykam.
- Schoellbauer, J., Sonnentag, S., Prem, R. & Korunka, C. (2022). I'd rather know what to expect... Work unpredictability as contemporary work stressor with detrimental implications for employees' daily wellbeing. *Work & Stress*, 36(3), 274–291. <https://doi.org/10.1080/02678373.2021.1976881>
- Schramme, A. (2017). Cultural leadership from a European perspective. In A. Laaksoni (Hrsg.), *D'Art 52: Cultural Leadership in the 21st Century: A revised edition of the discussion paper for the 7th World Summit on Arts & Culture* (S. 28–33). International Federation of Arts Councils and Culture Agencies (IFACCA). <https://hdl.handle.net/10067/1942440151162165141>
- Schatz, M., Wiesner, C., Kemethofer, D., George, A. C., Rauscher, E., Krenn, S. & Huber, S. G. (2016). Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Fokussierte Analysen bildungs- politischer Schwerpunktthemen. Nationaler Bildungsbericht Österreich* (Bd. 2, S. 221–262). Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2015-2-6>
- Schröder, M. (2018). Der Generationenmythos. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 70(3), 469–494. <https://doi.org/10.1007/s11577-018-0570-6>
- Schröder, M. (2023). Onboarding für Musiker:innen. Welche Kompetenzen werden im Berufsleben benötigt? In K. Schmitt-Weidmann (Hrsg.), *Lehre unter Strom. Digitale Perspektiven für Lehrende an Musikhochschulen* (S. 123–139). Wolke Verlag.
- Schütte, M. (2021). Psychische Gesundheit - Gestaltungsansätze. In Deutsches Institut für Normierung (DIN) (Hrsg.), *Psychische Belastung und Beanspruchung am Arbeitsplatz: Inklusive DIN EN ISO 10075-1 bis-3* (2. Aufl., S. 16–26). Beuth.
- Schütte, M. & Stowasser, S. (2021). Vorwort. In Deutsches Institut für Normierung (DIN) (Hrsg.), *Psychische Belastung und Beanspruchung am Arbeitsplatz: Inklusive DIN EN ISO 10075-1 bis-3* (2. Aufl., S. 1–5). Beuth Verlag.
- Schütte, M. & Windel, A. (2017). Psychische Gesundheit in der Arbeitswelt– Wissenschaftliche Standortbestimmung. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 71, 1–5. <https://doi.org/10.1007/s41449-017-0050-2>

- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (SWALL). Gekürzte Version. In M. Jerusalem, S. Drössler, D. Kleine, J. Klein-Heßling, W. Mittag & B. Röder (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen* (S. 13–14). Freie Universität Berlin.
- Seywald, M. (2019, 14.-16. November). *Zukunft gestalten - visionsgeleitet statt problemgetrieben* [Konferenzbeitrag]. 4. Österreichischer Kongress für Musikschulleiterinnen und Musikschulleiter. Konferenz der österreichischen Musikschulwerke (KOMU), Krems, Österreich.
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27–41. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.1.1.27>
- Siegrist, J. (2002). Effort-reward imbalance at work and health. In P. L. Perrewe & D. C. Ganster (Hrsg.), *Historical and Current Perspectives on Stress and Health* (Bd. 2, S. 261–291). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1016/S1479-3555\(02\)02007-3](https://doi.org/10.1016/S1479-3555(02)02007-3)
- Simon, J. (2017). Einkommenssituation und Arbeitsbedingungen von Musikschullehrkräften und Privatmusiklehrern. In *Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft (ver.di) Fachgruppe Musik*. Abgerufen am 01. Mai 2020 von <https://kunst-kultur.verdi.de/musik>
- Skaalvik, C. (2020). Self-efficacy for instructional leadership: relations with perceived job demands and job resources, emotional exhaustion, job satisfaction, and motivation to quit. *Social Psychology of Education*, 23, 1343–1366. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09585-9>
- Sonnentag, S. (2018). The recovery paradox: Portraying the complex interplay between job stressors, lack of recovery, and poor well-being. *Research in Organizational Behavior*, 38, 169–185. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2018.11.002>
- Sonnentag, S. & Fritz, C. (2015). Recovery from job stress: The stressor-detachment model as an integrative framework. *Journal of organizational behavior*, 36(S1), 72–103. <https://doi.org/10.1002/job.1924>
- Sonnentag, S. & Schiffner, C. (2019). Psychological detachment from work during nonwork time and employee well-being: The role of leader's detachment. *The Spanish journal of psychology*, 22(e3), 1–9. <https://doi.org/10.1017/sjp.2019.2>
- Städte- und Gemeindebund Nordrhein-Westfalen. (1997, 20. Mai). *StGB NRW-Mitteilung 254/1997: Ferienüberhang an Musikschulen*. Abgerufen am 12. Juli 2023 von <https://www.kommunen.nrw/informationen/mitteilungen/datenbank/detailansicht/dokument/ferienueberhang-an-musikschulen.html>
- Stajkovic, A. D. & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124(2), 240–261. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.240>

- Stalz, P. & Heß, U. (2017). Was gilt für wen? Kündigungsschutz für Musikschullehrkräfte. *Üben & Musizieren*, 6: musikschule)) DIREKT, 2–3.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder. (2022). *Kulturfinanzbericht*. Abgerufen am 25. Februar 2024 von https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Kultur/Publikationen/_publikationen-innen-kulturfinanzbericht.html
- Statistisches Bundesamt. (2024a). *Armutgefährdungsquote nach Migrationshintergrund und ausgewählten Merkmalen*. Abgerufen am 30. Mai 2023 von <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Tabellen/migrationshintergrund-armutsgefahrdung.html>
- Statistisches Bundesamt. (2024b). *Bevölkerung. Migration und Integration*. Abgerufen am 30. Mai 2023 von https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/_inhalt.html
- Stegmann, R., Schulz, I. L. & Schröder, U. B. (2021). *Psychische Erkrankungen in der Arbeitswelt: Betriebliche Wiedereingliederung aus der Perspektive der Zurückkehrenden*. <https://doi.org/10.21934/baue:bericht20210127>
- Stiftung Internationale Musikschulakademie Kulturzentrum Schloss Kapfenberg. (o. J.). „*gesunde musikschule®*“. *Prävention an Musikschulen*. Abgerufen am 12. Juli 2023 von <https://www.schloss-kapfenburg.de/de/bildung-gesundheit/gesunde-musikschule>
- Stiže-Škuškovnika, V. (2018, 11.-12. Mai). The Development Trends of Management of the Institutions of Vocational Music Education in Latvia [Konferenzbeitrag]. In *Rural Environment. Education. Personality (REEP). Proceedings of the 11th International Scientific Conference* (S. 142–147). Latvia University of Life Sciences and Technologies, Jelgava, Latvia. <https://doi.org/10.22616/REEP.2018.016>
- Stiže-Škuškovnika, V. & Davidova, J. (2015, 29. Mai). Action competence of the music school head in the context of student-centered paradigm [Konferenzbeitrag]. In *Towards Smart, Sustainable and Inclusive Europe: Challenges for Future Development* (S. 293–303). XVI Turība University Conference, Riga, Latvia.
- Stiže-Škuškovnika, V. & Davidova, J. (2019). Profile overview on the principals of vocational music education institutions. *Problems in Music Pedagogy*, 18(1), 37–44.
- Tchernoff, E. (2007). *Music schools in Europe*. Association Européenne des conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC). Abgerufen am 01. August 2023 von <https://aec-music.eu/publication/music-schools-in-europe/>
- Thalhammer, M. & Paulitsch, K. (2014). Burnout – eine sinnvolle Diagnose? Kritische Überlegungen zu einem populären Begriff. *Neuropsychiatrie*, 28(3), 151–159. <https://doi.org/10.1007/s40211-014-0106-x>

- Theorell, T. & Karasek, R. A. (1996). Current issues relating to psychosocial job strain and cardiovascular disease research. *Journal of occupational health psychology*, 1(1), 9–26. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.1.1.9>
- Trachsler, E., Brüggen, S., Nido, M., Ackermann, K. & Eberhard, U. (2008). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen von Lehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Aargau 2008: Ergebnisse der Untersuchung im Auftrag des Departements Bildung, Kultur und Sport (BKS, Kanton Aargau)*. Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung. Abgerufen am 14. März 2020 von <https://edudoc.ch/record/29732?v=pdf>.
- Tulowitzki, P., Hinzen, I. & Roller, M. (2019). Die Qualifizierung von Schulleiter:innen in Deutschland - ein bundesweiter Überblick. *DDS–Die Deutsche Schule*, 111(2), 149–170. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.04>
- Ulich, E. (1988). Arbeits- und organisationspsychologische Aspekte. In H. Balzert, H. U. Hoppe, R. Oppermann, H. Peschke, G. Rohr & N. A. Streitz (Hrsg.), *Einführung in die Software-Ergonomie* (S. 49–66). Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110869071-005>
- UNESCO. (2005). *Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Abgerufen am 06. Januar 2021 von https://www.unesco.de/sites/default/files/2023-12/DUK_Konventionstexte_Vielfalt_Web.pdf.
- Väänänen, A., Koskinen, A., Joensuu, M., Kivimäki, M., Vahtera, J., Kouvonen, A. & Jäppinen, P. (2008). Lack of Predictability at Work and Risk of Acute Myocardial Infarction: An 18-Year Prospective Study of Industrial Employees. *American Journal of Public Health*, 98(12), 2264–2271. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2007.122382>
- Van Ackeren, I., Brauckmann, S. & Klein, E. D. (2016). Internationale Diskussions-, Forschungs- und Theorieansätze zur Governance im Schulwesen. In H. Altrichter & K. M. Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl., S. 29–51). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0>
- Van Dick, R. (1999). *Stress und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf: Eine Analyse von Belastung und Beanspruchung im Kontext sozialpsychologischer, klinisch-psychologischer und organisationspsychologischer Konzepte*. Tectum.
- Vedder, G. & Vedder, M. (2017). Chancengleichheit zwischen Teilzeit- und Vollzeitführungskräften. In A. Karlshaus & B. Kaehler (Hrsg.), *Teilzeitführung: Rahmenbedingungen und Gestaltungsmöglichkeiten in Organisationen* (S. 69–82). Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07055-7_5
- ver.di – Fachgruppe Musik. (2023, 30. Juni). *Dickes Brett erfordert vereinte Kräfte Untertitel „Mehr Musik!“ und die Arbeitsbedingungen von Musikschullehrkräften*. Neue Musikzeitung. Abgerufen am 02. Februar 2024 von <https://www.nmz.de/nmz-verbaende/verdi-fachgruppe-musik/dickes-brett-erfordert-vereinte-kräfte>

- Verband deutscher Musikschulen. (2011). *Richtlinien für die Mitgliedschaft im Verband deutscher Musikschulen e.V. (VdM)*. Abgerufen am 03. Oktober 2020 von https://www.musikschulen.de/medien/doks/vdm/richtlinien-des-vdm-2011_logo.pdf.
- Verband deutscher Musikschulen. (2014). *Postdamer Erklärung. Musikschule im Wandel - Inklusion als Chance*. Abgerufen am 22. November 2020 von <https://www.musikschulen.de/vdm/positionen/index.html>
- Verband deutscher Musikschulen. (2020a). *Koblenzer Erklärung. Musikschulen gegen Corona-Folgen sichern - Strukturen und Zukunftsfähigkeit stärken!* Abgerufen am 03. Oktober 2020 von <https://www.musikschulen.de/vdm/positionen/index.html>
- Verband deutscher Musikschulen. (2020b, 02. Mai). *Lockerungen für Musikschulen in verschiedenen Bundesländern*. Abgerufen am 17. Juli 2023 von <https://www.musikschulen.de/aktuelles/news/index.html?newsid=2860>
- Verband deutscher Musikschulen. (2020c). *Personalentwicklung und Nachwuchsgewinnung - Fachkräftemangel entgegenreten!* Abgerufen am 04. Oktober 2020 von <https://www.musikschulen.de/vdm/positionen/index.html>
- Verband deutscher Musikschulen. (2021a). *Statistisches Jahrbuch der Musikschulen in Deutschland*. VdM Verlag.
- Verband deutscher Musikschulen. (2021b, 20. Mai). *Verlorene Jahrgänge durch verpasste Zeitfenster. Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Arbeit der öffentlichen Musikschulen*. Abgerufen am 14. Juli 2023 von <https://www.musikschulen.de/aktuelles/news/index.html?newsid=2940>
- Verband deutscher Musikschulen. (2023a). *Kasseler Erklärung: Bedrohlichem Mangel an Fachkräften entgegenwirken! Berufsbild und Beschäftigungsverhältnisse von Lehrkräften an Musikschulen verbessern!* Abgerufen am 10. August 2023 von <https://www.musikschulen.de/vdm/positionen/index.html>
- Verband deutscher Musikschulen. (2023b). *Musikschulen im VdM im Überblick*. Abgerufen am 08. Mai 2024 von https://www.musikschulen.de/musikschulen/fakten/musikschulen_imvdmimueberblick/index.html
- Verband deutscher Musikschulen. (2023c). *Finanzierung der Musikschulen*. Abgerufen am 04. April 2024 von https://www.musikschulen.de/musikschulen/fakten/finanzierung_musikschule/index.html
- Verband deutscher Musikschulen. (o. J.-a). *Fit mit Musik. Gesunde Musikschule*. Abgerufen am 12. Juli 2023 von <https://www.musikschulen.de/projekte/fitmitmusik>
- Verband deutscher Musikschulen. (o. J.-b). *Über die Musikschulkongresse des VdM*. Abgerufen am 26. Februar 2021 von <https://www.musikschulen.de/projekte/musikschulkongress/index.html>

- Verband deutscher Musikschulen. (o. J.-c). *Führungsforum Musikschule*. Abgerufen am 05. August 2023 von <https://www.musikschulen.de/service/termine/fuehrungsforum>
- Verband Musikschulen Schweiz. (o. J.). *Weiterbildung Musikschulleiterin / Musikschulleiter*. Abgerufen am 10. März 2023 von <https://www.verband-musikschulen.ch/de/musikschule/weiterbildung/weiterbildung>
- Vereinigung der kommunalen Arbeitgeberverbände. (2023). *Durchgeschriebene Fassung des TVöD für den Bereich Verwaltung (in der Fassung der Änderungsvereinbarung Nr.18 vom 1. August 2023)*. https://www.vka.de/assets/media/docs/0/Tarifvertr%C3%A4ge/230422_TV%C3%B6D_V_AEV_18_Lesefassung_Stand_01_08_2023_WS.pdf
- Vieten, L., Wöhrmann, A. M. & Michel, A. (2022). Boundaryless working hours and recovery in Germany. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 95(1), 275–292. <https://doi.org/10.1007/s00420-021-01748-1>
- von Lutzau, M. (2008). *Schulleiterinnen: Zusammenhänge von Biographie, Aufstiegsbereitschaft und Leitungshandeln*. Barbara Budrich Verlag.
- Warwas, J. (2009). Berufliches Selbstverständnis und Beanspruchung in der Schulleitung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(3), 475–498. <https://doi.org/10.1007/s11618-009-0088-9>
- Warwas, J. (2012). *Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19300-7>
- Warwas, J., Seifried, J. & Meier, M. (2008). Change Management von Schulen: Erfolgsfaktoren und Handlungsstrategien aus Sicht der Schulleitung an beruflichen Schulen. In R. Voss (Hrsg.), *Innovatives Schulmanagement. Ansätze für ein effizientes Management von Schulen*. (S. 102–124). Deutscher Betriebswirte Verlag.
- Watson, D. & Clark, L. A. (1984). Negative affectivity: the disposition to experience aversive emotional states. *Psychological bulletin*, 96(3), 465. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.96.3.465>
- Weber, A., Weltle, D. & Lederer, P. (2005). Ill health and early retirement among school principals in Bavaria. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 78(4), 325–331. <https://doi.org/10.1007/s00420-004-0555-9>
- Wegman, L. A., Hoffman, B. J., Carter, N. T., Twenge, J. M. & Guenole, N. (2016). Placing Job Characteristics in Context: Cross-Temporal Meta-Analysis of Changes in Job Characteristics Since 1975. *Journal of Management*, 44(1), 352–386. <https://doi.org/10.1177/0149206316654545>
- Weigelt, O., Gierer, P. & Syrek, C. J. (2019). My mind is working overtime—towards an integrative perspective of psychological detachment, work-related rumination, and work reflection. *International journal of environmental research and public health*, 16(16), Artikel e2987. <https://doi.org/10.3390/ijerph16162987>

- Weijters, B. & Baumgartner, H. (2012). Misresponse to reversed and negated items in surveys: A review. *Journal of Marketing Research*, 49(5), 737–747. <https://doi.org/10.1509/jmr.11.0368>
- Weisberg, J. & Sagie, A. (1999). Teachers' physical, mental, and emotional burnout: Impact on intention to quit. *The journal of psychology*, 133(3), 333–339. <https://doi.org/10.1080/00223989909599746>
- Weiß, S. & Kiel, E. (2010). Berufswunsch Musiklehrer/in. Motive und Selbstbild. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 1(2), 1–18.
- Wild, P. S., Zeller, T., Beutel, M., Blettner, M., Dugi, K. A., Lackner, K. J., Pfeiffer, N., Münzel, T. & Blankenberg, S. (2012). The Gutenberg health study. *Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz*, 55, 824–830. <https://doi.org/10.1007/s00103-012-1502-7>
- Windlinger, L. & Zäch, N. (2007). Wahrnehmung von Belastungen und Wohlbefinden bei unterschiedlichen Büroformen. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 61(2), 77–85. <https://digitalcollection.zhaw.ch/handle/11475/6390>
- Wöhrmann, A. M., Gerstenberg, S., Hünefeld, L., Pund, F., Reeske-Behrens, A., Brenscheidt, F. & Beermann, B. (2016). *Arbeitszeitreport Deutschland 2016*. Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA). <https://doi.org/10.21934/baua:bericht20160729>
- Wong, K. F. E. & Cheng, C. (2020). The Turnover Intention–Behaviour Link: A Culture-Moderated Meta-Analysis. *Journal of Management Studies*, 57(6), 1174–1216. <https://doi.org/10.1111/joms.12520>
- World Health Organisation. (2019, 28. Mai). *Burn-out an „occupational phenomenon“: International Classification of Diseases*. Abgerufen am 31. Januar 2021 von <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases>
- Wucher, D., Mehlig, R. & Rohlf, E. (1994). *Die Musikschule: Dokumentation und Materialien*. Schott.
- Zelt, T., Zawadzki, A., Türpitz, A., Siegert, S., Bissel, M. & Hammerschmid, G. (2022). *Deutschlands Verwaltung: Bedingt Zukunftsfähig*. Boston Consulting Group, Centre for Digital Governance. Abgerufen am 04. April 2024 von <https://www.bcg.com/publications/2022/deutschlands-verwaltung-bedingt-zukunftsfahig>
- Zembla. (2021, 21. Oktober). *Minder Nederlandse musici door verdwijnen muziekscholen* [Weniger niederländische Musiker aufgrund des Verschwindens von Musikschulen]. Unabhängiger investigativer Journalismus. Abgerufen am 21. Mai 2023 von <https://www.bnnvara.nl/zembla/artikelen/minder-nederlandse-musici-door-verdwijnen-muziekscholen>

- Ziegler, H. (2015). *Bayer Health Care Stress-Studie 2015: Burn-out im Kinderzimmer: Wie gestresst sind Kinder und Jugendliche in Deutschland?* Abgerufen am 01. August 2023 von <https://www.bepanthen.de/kinderfoerderung/sozialforschung/stress-bei-kindern>
- Zierold, M. (2017). Cultural Leadership als Zukunftsaufgabe. *Cultural Leadership. KM Kulturmanagement Network*, 128, 14–18. Abgerufen am 11. Juli 2023 von <https://www.kulturmanagement.net/dlf/e705f071c73a7217b021731d0e2d190b,1.pdf>.
- Zölch, J. & Böhnke, P. (2020). Die Wechselwirkung zwischen Migrations- und Armutserfahrungen: Ein Erklärungsansatz für die intergenerationale Transmission von Armut in Familien mit Migrationshintergrund. *Berliner Journal für Soziologie*, 30, 369–391. <https://doi.org/10.1007/s11609-020-00426-2>
- Zoom Video Communications Inc. (2021). *Zoom* [Computersoftware] (5.6.4 für Linux). <https://zoom.us/>
- Züchner, I. & Arnoldt, B. (2011). Schulische und außerschulische Freizeit- und Bildungsaktivitäten. Teilhabe und Wechselwirkungen. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 267–290). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:19199>

7.2 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Anforderungen an die Musikschulleitung. Eigene Darstellung in Anlehnung an Seywald, 2019 (S. 4–7).	94
Tabelle 2: Entgeltgruppen an Musikschulen für die mittlere und obere Leitung, anhand der zu betreuenden erteilten Jahreswochenstunden (vgl. VKA, 2023, S. 127–130).....	108
Tabelle 3: Fallauswahl bzw. Samplestruktur (in Anlehnung an Flick, 2016, S. 157).....	122
Tabelle 4: Kategorisierung der soziodemografischen Merkmale zur Anonymisierung der Interviewten.....	122
Tabelle 5: Verwendete Skalen aus der deutschen Standardversion des COPSOQ-III, Reliabilität (vgl. Lincke et al., 2021, S. 7) und Beispielitem (vgl. FFAW, 2021, S. 6–7).	164
Tabelle 6: Codierung der verschiedene Antwort-Likert-Skalen des COPSOQ (vgl. Nübling et al., 2005, S. 22).....	164
Tabelle 7: Aufbau des Fragebogens.....	171
Tabelle 8: Korrigierte Alpha-Werte nach Bonferroni-Holm (Holm, 1979, S. 67) für die paarweisen Vergleiche nach einem Kruskal-Wallis Test.	174
Tabelle 9: Verteilung der Stichprobe nach Führungsposition und Geschlecht.....	176
Tabelle 10:Prozentuale Anteil der Unterrichtsstunden neben der Leitungstätigkeit.	178
Tabelle 11: Prozent der Personalführung nach Art der Führungsposition an der Musikschule.	179
Tabelle 12: Durchschnittswerte und Interne Konsistenz (Cronbachs α) der elf KFZA Skalen für die Musikschulleitung Stichprobe.	182
Tabelle 13: Vergleich der internen Konsistenz (Cronbachs Alpha) der KFZA Skalen bei verschiedenen Studien.	183
Tabelle 14: Trennschärfe-Spanne und Cronbachs Alpha Wert der selbst entwickelten Frageblöcke.	190
Tabelle 15: Fragen zu Arbeitsressourcen der Musikschulleitung. Durchschnittswerte absteigend sortiert.....	191
Tabelle 16: Fragen zu Arbeitsbelastungen der Musikschulleitung.....	193
Tabelle 17: Prozent der Teilnehmer:innen, die die Option „Nicht dafür zuständig“ für Leitungstätigkeiten an der Musikschule ausgewählt hat.	194

Tabelle 18: Präferenzen bei der Musikschulleitung Tätigkeiten.	196
Tabelle 19: Schwierigkeitsgrad der Aufgaben der Musikschulleitung (absteigend sortiert).	202
Tabelle 20: Zusammenstellung der Präferenzen und der Schwierigkeitsgrad der Musikschulleitungsaufgaben (Medianwerte als Text).....	206
Tabelle 21: Stimmungslagen oder problematische Situationen während der Pandemie (Mittelwerte absteigend sortiert).	208
Tabelle 22: Bewertung der erlebten beruflichen Erfahrungen während der Pandemie (Mittelwerte absteigend sortiert).	213
Tabelle 23: Prozent der Musikschulen in Bundesländern mit Musikschulgesetz bzw. Verordnung für die Stichprobe.	218
Tabelle 24: Auswirkung des Musikschulgesetzes auf die finanziellen Sorgen (für die Musikschule) während der Pandemie.....	219
Tabelle 25: Vergleich der Ergebnisse der vorliegenden Studie und der deutschen Validierung des COPSOQ-III (Lincke et al., 2021, S. 3).....	220
Tabelle 26: Durchschnittswerte der psychischen Beanspruchungen, gemessen mit der COPSOQ (vgl. FFAW, 2021, S. 6–7). Angaben in Prozent bei N = 179, keine fehlende Werte.....	221
Tabelle 27: Vergleich der Selbstwirksamkeitserwartungen für die vorliegende Stichprobe mit den Referenzwerten.	237

7.3 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Transaktionales Stressmodell. Eigene Darstellung in Anlehnung an Lazarus & Folkman, 1984, S. 32–38.....	8
Abbildung 2: Gratifikationskrisenmodell. Eigene Darstellung in Anlehnung an Siegrist, 1996, S. 30 und Siegrist, 2022, S. 265.	9
Abbildung 3: Job-Characteristics-Modell. Eigene Darstellung in Anlehnung an Hackman & Oldham, 1976, S. 256 und Hackmann, 1980, S. 447–449.	11
Abbildung 4: Anforderungen-Kontroll-Modell. Eigene Darstellung in Anlehnung an Theorell & Karasek, 1996, S. 12.....	12
Abbildung 5: Job Demands Ressources Modell. Eigene Darstellung in Anlehnung an Schaufeli und Taris, 2014, S. 46 und Bakker & Demerouti, 2007, S. 313.....	13
Abbildung 6: Modell der psychischen Belastung und Beanspruchung in Anlehnung an DIN EN ISO 10075-1: 2018-01, 2018, S. 12.	19
Abbildung 7: Integratives arbeitspsychologisches Modell (eigene Darstellung).....	25
Abbildung 8: Forschungsdesign.	116
Abbildung 9: Ablaufmodell inhaltlicher Strukturierung der Materialanalyse nach Mayring (2010, S. 93; 99).	127
Abbildung 10: Aufbau der deutschen Standard-Version des Copenhagen Psychosocial Questionnaire COPSOQ-III nach dem Modell von Nübling und Lincke (FFAW, o. J.).	161
Abbildung 11: Altersstruktur der Stichprobe (n = 178).....	175
Abbildung 12: Verteilung der Arbeitszeit (Vollzeit, Teilzeit) nach Geschlecht.....	177
Abbildung 13: Verteilung der Arbeitszeit nach Leitungsposition.	177
Abbildung 14: Durchschnittlicher Prozentsatz der Kooperationsarbeit mit anderen Einrichtungen im Zusammenhang mit der Anzahl der Schüler:innen.	180
Abbildung 15: Statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Leitungsebenen in der Arbeitsplatzanalyse.	184
Abbildung 16: Durchschnittswerte für obere und mittlere Führungskräfte zu den KFZA-Skalen für Ressourcen, Organisationsklima und Arbeitsinhalte.	185
Abbildung 17: Durchschnittswerte für obere und mittlere Führungskräfte bezüglich der einzelnen Items, die den KFZA-Skalen für Stressoren zugeordnet sind.....	186

Abbildung 18: Signifikante Unterschiede in der Bewertung der Tätigkeiten an der Musikschule nach Leitungsposition.	198
Abbildung 19: Signifikante Unterschiede in der Bewertung der Tätigkeiten an der Musikschulleitung nach Arbeitszeit (Vollzeit, Teilzeit).	199
Abbildung 20: Bewertung der Arbeitsaufgaben (Präferenzen und Schwierigkeitsgrad) der Musikschulleitung (Median).	207
Abbildung 21: Bewertung der besonderen Situationen während der Coronavirus-Pandemie (Prozente innerhalb jeder Frage).	217
Abbildung 22: Stärke der signifikanten Korrelationen zwischen dem Gedanken an Berufs- oder Stellenwechsel und der Arbeitsplatzanalyse.	222
Abbildung 23: Häufigkeit (in Prozent) der Auswahlmöglichkeiten in der Burnout- Symptome-Skala.	223
Abbildung 24: Stärke der signifikanten Korrelationen zwischen den Burnout-Symptomen und der Arbeitsplatzanalyse.	224
Abbildung 25: Häufigkeit (in Prozent) pro Antwortmöglichkeit für die Erfassung des Präsentismus.	224
Abbildung 26: Stärke der signifikanten Korrelationen zwischen dem Präsentismus und der Arbeitsplatzanalyse.	225
Abbildung 27: Häufigkeit (in Prozent) pro Antwortoption für die Unfähigkeit zur Distanzierung von der Arbeit.	225
Abbildung 28: Stärke der signifikanten Korrelationen zwischen der Unfähigkeit, von der Arbeit abzuschalten und der Arbeitsplatzanalyse.	226
Abbildung 29: Häufigkeit (in Prozent) pro Antwortoption und Item der Arbeitszufriedenheitsskala.	227
Abbildung 30: Stärke der signifikanten Korrelationen zwischen der Arbeitszufriedenheit und der Arbeitsplatzanalyse.	229
Abbildung 31: Häufigkeit (in Prozent) pro Antwortoption und Item der Arbeitsengagement- Skala.	230
Abbildung 32: Stärke der signifikanten Korrelationen zwischen dem Arbeitsengagement und der Arbeitsplatzanalyse.	231
Abbildung 33: Häufigkeit pro Antwortmöglichkeit der Allgemeiner Gesundheitszustand Skala.	231

Abbildung 34: Stärke der signifikanten Korrelationen zwischen dem allgemeinen Gesundheitszustand und der Arbeitsplatzmerkmale.....	232
Abbildung 35: Vergleich der Skalenwerte für die positiven Auswirkungen (COPSOQ) und der Datenbank für alle Berufe.	234
Abbildung 36: Vergleich der Skalenwerte für die negativen Auswirkungen (COPSOQ) und der Datenbank für alle Berufe.	235

7.4 Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
ArbSchG	Arbeitsschutzgesetz
Az.	Aktenzeichen
AZR	Aktenzeichen für Revisionsverfahren
BAG	Bundesarbeitsgericht
BAuA	Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BSG	Bundessozialgericht
bspw.	beispielsweise
BuG	Bildung und Gesundheit
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
DIN EN ISO	Deutsches Institut für Normung, Europäische Norm, International Organisation for Standardization
Et al.	(et alia) und andere
EDV	Elektronische Datenverarbeitung
EMP	Elementare Musikpädagogik
e. V.	eingetragener Verein
FFAW	Freiburger Forschungsstelle für Arbeitswissenschaften
GmbH	Gesellschaft mit beschränkter Haftung
Kap.	Kapitel
KGSt®	Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsmanagement
KOMU	Konferenz der österreichischen Musikschulwerke
LVdM NRW	Landesverband der Musikschulen in Nordrhein-Westfalen
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OGS	Offene Ganztagschule

PISA	Programme for International Student Assessment
Rn.	Randnummer
s.	siehe
S.	Seite
Tab.	Tabelle
TVöD	Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst
&	und
u. a.	unter anderem
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
VdM	Verband deutscher Musikschulen
Ver.di	Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft
vgl.	vergleiche
VKA	Vereinigung der kommunalen Arbeitgeberverbände
z. B.	zum Beispiel

7.5 Verzeichnis statistischer Begriffe

α	Cronbachs Alpha Werte, als Messung für die interne Konsistenz der Skalen
Chi^2	Chi-Quadrat (auch X^2)
df	(degrees of freedom) Freiheitsgrade
IQR	Interquartilbereich
M	Mittelwert
$Max.$	Maximum oder Höchstwert
Md	Median
$Min.$	Minimum oder Mindestwert
N	Stichprobenumfang
n	(Teil-)Stichprobe von n Untersuchungseinheiten (vgl. Bortz & Schuster, 2010, S. 25)
p	Signifikanzwert (in der vorliegenden Studie zweiseitig berichtet) Näherungsweise Signifikanz
r_s	Spearman Korrelation
s	Standardabweichung
z	Z-Standardisierung (auch z-Transformation), ermöglicht Werte mit unterschiedlichen Maßeinheiten und aus verschiedenen Stichproben in eine gemeinsame Einheit umzuwandeln, um sie vergleichbar zu machen (vgl. Bortz & Schuster, 2010, S. 410).

ANHANG A

Verzeichnis

Tabelle A1: Leitfadenkonstruktion (qualitative Studie).	332
Tabelle A2: Kategoriensystem für die Inhaltsanalyse der Interviews.....	333
Tabelle A3: Operationalisierung der Unterkategorien zur Entwicklung eigener Items (quantitative Studie).....	334
Tabelle A4: Aufbau des Kurzfragebogens zur Arbeitsanalyse (vgl. Prümper et al., 1995, S. 128)..	335
Tabelle A5: Aufbau des Fragebogens über die Pandemie Auswirkungen auf die Musikschularbeit.....	336
Tabelle A6: Kategorisierung der Ergänzungen zur Arbeitsstelle.....	337
Tabelle A7: Verteilung der Stichprobe nach Vollzeit, Teilzeit und andere Arbeitszeit Modellen.....	337
Tabelle A8: Darstellung aller Mittelwerte der Arbeitsplatzanalyse (KFZA) für die obere (n = 139) und stellvertretende bzw. mittlere Leitung (n = 40).....	338
Tabelle A9: Anzahl der ausgewählten Option "Ich bin nicht dafür zuständig" in Bezug auf die Präferenzen der Tätigkeiten an der Musikschule.....	339
Tabelle A10: Anzahl der ausgewählten Option "Ich bin nicht dafür zuständig" in Bezug auf die Schwierigkeit der Tätigkeiten an der Musikschule.....	340
Tabelle A11: Offene Angaben im Fragebogen zur Musikschulleitungstätigkeiten.	341
Tabelle A12: Zusammenhänge der Aufgabenpräferenzen und die Arbeitsinhalte, Ressourcen und Organisationsklima.	342
Tabelle A13: Zusammenhänge der Aufgabenpräferenzen und die Stressoren.	344
Tabelle A14: Zusammenhänge zwischen den Arbeitsinhalte, Ressourcen und Organisationsklima und den geschätzten Schwierigkeitsgrad der Musikschulleitungstätigkeiten.	345
Tabelle A15: Zusammenhänge zwischen den Stressoren und den geschätzten Schwierigkeitsgrad der Musikschulleitungstätigkeiten.	346
Tabelle A16: Zusammenhänge zwischen den Arbeitsinhalte, Ressourcen und Organisationsklima, und die Bewertung der Stimmungslagen während der Pandemie.	346
Tabelle A17: Zusammenhänge zwischen den Stressoren und die Bewertung der Veränderungen und Stimmungslagen während der Pandemie.	347
Tabelle A18: Zusammenhänge zwischen den Arbeitsinhalte, Ressourcen und Organisationsklima, und die Bewertung der Pandemie Auswirkungen auf die Musikschularbeit.	347
Tabelle A19: Zusammenhänge zwischen den Stressoren und der Bewertung der Auswirkungen der Pandemie auf die Musikschularbeit.....	349

Tabelle A20: Zusammenhänge zwischen Auswirkungen der Arbeit und Präferenzen der Musikschulleitungstätigkeiten.	349
Tabelle A21: Zusammenhänge zwischen Auswirkungen der Arbeit und geschätzte Schwierigkeitsgrad der Musikschulleitungstätigkeiten.	351
Tabelle A22: Zusammenhänge zwischen den positiven Beanspruchungen der Arbeit und der Arbeitsplatzanalyse.	352
Tabelle A23: Zusammenhänge zwischen negativen Beanspruchungen der Arbeit und der Arbeitsplatzanalyse.	353
Tabelle A24: Zusammenhänge zwischen der Selbstwirksamkeit und der Bewertung der Musikschulleitungstätigkeiten.	354
Tabelle A25: Zusammenhänge zwischen der Selbstwirksamkeit und den geschätzten Schwierigkeitsgrad der Musikschulleitungstätigkeiten.	354

Tabelle A1: Leitfadenkonstruktion (qualitative Studie).

Forschungsinteresse	Leitfaden (Hauptfragen, ohne Aufrechterhaltungsfragen)	Aufrechterhaltungsfragen. Stichwortnachfragen, wenn nicht von alleine thematisiert
Motivation, die Führungsposition zu ergreifen Berufsauffassung	Was war Ihre Motivation Musikschulleiter/in zu werden? Was waren die Herausforderungen, mit denen Sie konfrontiert waren, als Sie diese Arbeit angefangen haben? Wie würden Sie Ihren Beruf und die Vielfältigkeit der Aufgaben zu fach-fremden Personen beschreiben?	Optional: Haben sich Ihre Erwartungen an diese Arbeit im Laufe der Zeit verändert? (Tätigkeiten / Zielen)
Belastungsfaktoren	Im Allgemeinen, <i>ohne Bezug auf die Pandemie</i> : Gibt es Situationen, in denen Sie sich durch Ihre Arbeit belastet fühlen und wenn ja: wodurch?	/
Personalführung	Was sind die Besonderheiten und Herausforderungen bei der Leitung eines Kollegiums, das künstlerisch-pädagogisch arbeitet? <i>Erzählen Sie doch</i> , was Sie an Ihrem Kollegium schätzen ... und was Sie sich von Ihrem Kollegium wünschen würden Worauf achten Sie bei der Einstellung neuer Lehrkräfte und hat sich Ihre Sichtweise in diesem Sinne im Laufe der Zeit geändert?	z.B. Was unterscheidet sie von anderen Unternehmen oder was unterscheidet sie von Lehrkräften an einer normalen Schule?
Ressourcen (persönliche, aus dem Umfeld, Arbeitsressourcen)	Was gefällt Ihnen an Ihrer Arbeit besonders? (allgemein) Welche Merkmale Ihrer Musikschule sind besonders vorteilhaft und reizvoll für Sie und für die (andere) Lehrkräfte? (Arbeitsressourcen Musikschule) Was schätzen Sie an Ihrem Kollegium? (Soziale Ressourcen) Welche fachlichen Kompetenzen und persönlichen Eigenschaften helfen Ihnen, das breite Aufgabenspektrum und den Arbeitsaufwand zu bewältigen? Welche persönlichen Eigenschaften helfen Ihnen, das breites Aufgabenspektrum zu bewältigen? (Persönliche Ressourcen) Alternativ: Welche persönlichen Eigenschaften sind für Musikschulleitende wichtig?	Welche persönlichen Eigenschaften helfen Ihnen bei der Arbeit für und mit anderen Menschen (<i>Schüler:innen, Eltern, Lehrkräfte, politische Akteure...</i>) Wenn Sie die Möglichkeit hätten, irgendwelche persönlichen Eigenschaften für den Beruf zu stärken, welche wären das?
Arbeitsbedingungen Arbeitsressourcen Musikschule	Welche Merkmale Ihrer Musikschule sind besonders vorteilhaft und reizvoll für Sie und für die (andere) Lehrkräfte? (Arbeitsressourcen Musikschule) Welche zukünftigen Entwicklungen wären für diese Musikschule wünschenswert? Haben sich Ihre Ziele und Visionen für die Musikschule im Laufe der Zeit verändert?	...wovon hängt es ab, dass es möglich wird, diese zu verwirklichen?
Bewältigungsstrategien, Coping	Was bietet Ihnen Kraft und Erholung in anstrengenden Arbeitsphasen?	/
Weiterbildung Empfehlungen	Gibt es Fachkenntnisse, die Sie gerne vertiefen möchten? Basierend auf Ihrer Erfahrung, hätten Sie Empfehlungen für angehenden Musikschulleiter und Leiterinnen? (Empfehlungen)	/
Corona Pandemie Auswirkungen für die Musikschularbeit	Gibt es (zusätzliche) Arbeitsbelastungen, die Sie durch die Pandemie erlebt haben? Wie war die Reaktion Ihres Kollegiums auf die neuen Bedingungen in der Pandemie?	/
Bilanzierungsfragen	Wir sind am Ende des Interviews angelangt. Gibt es etwas, das Sie im Rahmen des Interviews noch erzählen oder ergänzen möchten, was bisher noch nicht zur Sprache kam?	/

Tabelle A2: Kategoriensystem für die Inhaltsanalyse der Interviews.

Vor den Interviews	Nach dem Inhaltsanalyse der Interviews	
9 Oberkategorien. Deduktiv (Theorie geleitet)	6 Oberkategorien. Anpassung nach dem Inhaltsanalyse	31 Unterkategorien. Induktiv gebildet
Biographisches Motivation / Anfang	Motivation für die Ergreifung einer Leitungsposition an der Musikschule	Motivation Herausforderungen am Anfang
Arbeitsressourcen	Arbeitsressourcen	Vielfalt der Aufgabenfelder Pädagogische Arbeit: Planung und Wirkung, eigener Unterricht Autonomie Unterstützung (wirtschaftliche, fachliche, menschliche), besonders durch das Kollegium Motivationen in der Leitung künstlerischer Persönlichkeiten Herausforderungen (schwierig, aber motiviert)
Arbeitsbelastungen	Belastungsfaktoren	Verwaltungsaufgaben Integration der Musikschule in einer Stadtverwaltung Legitimations- und wirtschaftlichen Druck Wandel Spannungsfeld und hohe Arbeitsmenge Verantwortung Ansprechpartner:in für sehr viele unterschiedliche Menschen Schwierigkeiten in der Leitung künstlerischer Persönlichkeiten Besonderheiten der mittleren Leitungsebene negative Beanspruchungsfolgen
Personalführung	Personalführung	Aufgaben Unterschiede in der Personalführung: Festangestellte, Honorarkräfte Einstellung neuer Lehrkräfte Führungsstil
Pandemie	Pandemie Auswirkungen auf die Arbeit	Herausforderungen. Einnahmen Online Unterricht. Wiederkehrung in den Präsenzunterricht. Konzerte Personalführung Verordnungen, Regeln, schnell reagieren zu müssen Positive Erkenntnisse aus der Pandemie Situation
Persönliche Ressourcen	Persönliche Ressourcen	Persönliche Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmale Sozial-kommunikative Kompetenzen Fachliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen Bewältigungsstrategien
Empfehlungen an angehende Leitungen		
Weiterbildung		
Coping		

Tabelle A3: Operationalisierung der Unterkategorien zur Entwicklung eigener Items (quantitative Studie).

Oberkategorien	Unterkategorien (Inhaltsanalyse) Konstrukte für den Fragebogen	Operationalisiert in den folgenden Fragebogen-Items oder Skalen
Motivation für die Stelle	Motivation Herausforderungen am Anfang	Wird nicht quantitativ abgefragt
Arbeitsressourcen	Ansprechpartner:in für sehr viele unterschiedliche Menschen (als Ressource)	Musikschulleitung Fragebogen Teil I: Item 1
	Vielfalt der Aufgabenfelder Autonomie	Skala KFZA: Vielseitigkeit Skala KFZA: Handlungsspielraum
	Unterstützung (wirtschaftliche, fachliche, menschliche), besonders durch das Kollegium	Skala KFZA: soziale Unterstützung und Musikschulleitung Fragebogen Teil I: Item 2
	Pädagogische Arbeit: Planung und Wirkung. Und ggf. eigener Unterricht Herausforderungen (schwierig, aber motivierend)	Musikschulleitung Fragebogen Teil II (Motivation Tätigkeiten) und Teil III (Schwierigkeitsgrad Tätigkeiten)
Beanspruchung	Integration der Musikschule in einer Stadtverwaltung Legitimations- und wirtschaftlichen Druck, Wandel Spannungsfeld und hohe Arbeitsmenge	Musikschulleitung Fragebogen Teil I: Item 3, Item 4 und Item 5
	Verantwortung	Musikschulleitung Fragebogen Teil I: Item 6
	Ansprechpartner:in für sehr viele unterschiedliche Menschen (als Belastung)	Musikschulleitung Fragebogen Teil I: Item 7 und Item 2
	Besonderheiten der mittleren Leitungsebene	Unterschiede durch den Musikschulleitung Fragebogen Teil II (Motivation Tätigkeiten) und Teil III (Schwierigkeitsgrad Tätigkeiten) zu erfassen
	Verwaltungsaufgaben	Musikschulleitung Fragebogen Teil II (Motivation Tätigkeiten) und Teil III (Schwierigkeitsgrad Tätigkeiten)
	Beanspruchungsfolgen	Skalen COPSQ
Personalführung	Motivationen in der Leitung künstlerischer Persönlichkeiten = Personalführung als Ressource Schwierigkeiten in der Leitung künstlerischer Persönlichkeiten = Personalführung als Belastung	Musikschulleitung Fragebogen Teil I: Item 1, Item 3, Item 3, Item 4, Item 7
	Aufgaben der Personalführung	Musikschulleitung Fragebogen Teil II (Motivation Tätigkeiten) und Teil III (Schwierigkeitsgrad Tätigkeiten)
	Unterschiede in der Personalführung: Festangestellte, Honorarkräfte Einstellung neuer Lehrkräfte Führungsstil	Wird nicht quantitativ abgefragt
Persönliche Ressourcen	Sozial-kommunikative Kompetenzen, Fachliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen Bewältigungsstrategien	Wird nicht quantitativ abgefragt
	Persönliche Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmale	Selbstwirksamkeit: ASKU Skala

Tabelle A4: Aufbau des Kurzfragebogens zur Arbeitsanalyse (vgl. Prümper et al., 1995, S. 128).

	Skalen des KFZA	Items
Arbeitsinhalten	Fragen zur Vielseitigkeit Lernen neuer Dinge, Einsatz von Wissen und Können, Aufgabenwechsel	VS 1: Können Sie bei Ihrer Arbeit Neues dazulernen? VS 2: Können Sie bei Ihrer Arbeit Ihr Wissen und Können voll einsetzen? VS 3: Bei meiner Arbeit habe ich, insgesamt gesehen, häufig wechselnde, unterschiedliche Arbeitsaufgaben.
	Fragen zur Ganzheitlichkeit Bewertung der Arbeit am Endergebnis, Vollständigkeit des Arbeitsproduktes	GH 1: Bei meiner Arbeit sehe ich selber am Ergebnis, ob meine Arbeit gut war oder nicht. GH 2: Meine Arbeit ist so gestaltet, dass ich die Möglichkeit habe, ein vollständiges Arbeitsprodukt von Anfang bis Ende herzustellen.
Ressourcen	Fragen zum Handlungsspielraum Selbstbestimmung der Arbeitsschritte, Einfluss auf Zuteilung der Arbeit, Möglichkeit der selbständigen Arbeitsplanung und -einteilung	HS 1: Wenn Sie Ihre Tätigkeit insgesamt betrachten, inwieweit können Sie die Reihenfolge der Arbeitsschritte selbst bestimmen? HS 2: Wie viel Einfluss haben Sie darauf, welche Arbeit Ihnen zugeteilt wird? HS 3: Können Sie Ihre Arbeit selbständig planen und einteilen?
	Fragen zur sozialen Rückendeckung Verlass auf Kollegium, Verlass auf Vorgesetzte, Zusammenhalt in der Abteilung	SR 1: Ich kann mich auf meine Kolleginnen und Kollegen verlassen, wenn es schwierig wird. SR 2: Ich kann mich auf meinen direkten Vorgesetzten verlassen, wenn es bei der Arbeit schwierig wird. SR 3: Man hält in der Abteilung gut zusammen.
	Fragen zur Zusammenarbeit Erfordernis an enge Zusammenarbeit, Austauschmöglichkeit mit Kolleg:innen, Rückmeldung von Vorgesetzten	ZU 1: Meine Arbeit erfordert enge Zusammenarbeit mit anderen Personen in der Abteilung. ZU 2: Ich kann mich während der Arbeit mit verschiedenen Kolleginnen und Kollegen über dienstliche und private Dinge unterhalten. ZU 3: Ich bekomme von Vorgesetzten und dem Kollegium immer Rückmeldung über die Qualität meiner Arbeit.
Organisations-klima	Information und Mitsprache Information über wichtige Vorgänge, Berücksichtigung der Ideen von Beschäftigten	IM 1: Über wichtige Dinge und Vorgänge in unserer Abteilung sind wir ausreichend informiert. IM 2: Die Leitung des Betriebes ist bereit, die Ideen und Vorschläge der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer zu berücksichtigen. [Für die obere Leitung der Musikschule bezieht sich "Die Leitung" auf ihre direkten Vorgesetzten]
	Fragen zu betrieblichen Leistungen Weiterbildungsmöglichkeiten, Aufstiegschancen	BL 1: Für die Musikschulleitung gibt es gute Weiterbildungsmöglichkeiten (z. B. vom Verband deutscher Musikschulen). BL 2: Bei uns [an Musikschulen im Allgemeinen] gibt es gute Aufstiegschancen.
Stressoren	Fragen zu qualitativen Arbeitsbelastungen Kompliziertheit der Arbeit, Anforderungen an Konzentrationsfähigkeit	QL 1: Bei dieser Arbeit gibt es Sachen, die zu kompliziert sind. QL 2: Es werden zu hohe Anforderungen an meine Konzentrationsfähigkeit gestellt.
	Fragen zu quantitativen Arbeitsbelastungen Zeitdruck, Arbeitsmenge	QN 1: Ich stehe häufig unter Zeitdruck. QN 2: Ich habe zu viel Arbeit.
	Fragen zu Arbeitsunterbrechungen soziale und materielle Arbeitsunterbrechungen	AU 1: Oft stehen mir die benötigten Informationen, Materialien und Arbeitsmittel (z.B. Computer) nicht zur Verfügung. AU 2: Ich werde bei meiner eigentlichen Arbeit immer wieder unterbrochen (z.B. durch das Telefon).
	Fragen zu Umgebungsbelastungen Umgebungsbedingungen, Raumausstattung	UB 1: An meinem Arbeitsplatz gibt es ungünstige Umgebungsbedingungen, wie Lärm, Klima, Staub. UB 2: An meinem Arbeitsplatz sind Räume und Raumausstattung ungenügend.

Tabelle A5: Aufbau des Fragebogens über die Pandemie Auswirkungen auf die Musikschularbeit.

Unterkategorien der Pandemie Auswirkungen (Inhaltsanalyse)	Pandemie Frageblock I „Inwieweit trafen diese Veränderungen oder Stimmungslagen auf Sie zu?“	Pandemie Frageblock II „Wie schätzen Sie im Durchschnitt Ihre Erfahrung mit folgenden Situationen und Umständen ein?“
Herausforderungen Einnahmen Ausfall Konzerte	„Zusätzliche Anstrengung durch Mehrarbeit und Zeitdruck.“ „Sorge über die finanzielle Situation der Musikschule.“ „Demotivation durch den langfristigen Ausfall von Arbeitsbereichen, die für Sie besonders motivierend sind.“	„Die zu Beginn der Pandemie verfügbare Ausstattung, die Sie und die Lehrkräfte während der Pandemie benötigten (z. B. digitale Geräte).“
Online Unterricht und Wiederkehrung in den Präsenzunterricht	„Sorge über das Ausfallen von Musikschulaktivitäten, die nicht online stattfinden konnten (z. B. Arbeit in Altersheimen).“ „Probleme mit der Kooperationsarbeit oder der Nutzung von Zweigstellen.“	„Der Erfolg Ihrer Musikschule im Allgemeinen bei der Suche nach neuen Wegen (u.a. Onlineunterricht) zur Erhaltung des Unterrichts.“ „Die Nutzung der Möglichkeiten digitaler Formate durch das Kollegium zur Erhaltung des Unterrichts.“ „Die Möglichkeit, die erprobten digitalen Formate auf andere zukünftige Situationen anzuwenden.“ „Arbeiten von Zuhause: ihre eigene Homeoffice-Situation.“
Personalführung Verordnungen	Belastung durch Verantwortungsgefühl, weil meine Entscheidungen andere Menschen betreffen.	„Die Einhaltung der Corona Schutzverordnung(en) durch das Kollegium.“ „Durchführbarkeit neuer Stundenpläne und Raumzuweisungen in Ihrer Musikschule auf der Grundlage der neuen Schutzverordnungen.“
Neue (positive) Erkenntnisse aus der Pandemie Situation	/	„Der Zusammenhalt und die Kommunikation im Kollegium während des Lockdowns.“ „Die Reaktion der Eltern, Schülerinnen und Schüler auf die neue Situation.“ („Die Möglichkeit, die erprobten digitalen Formate auf andere zukünftige Situationen anzuwenden.“) („Arbeiten von Zuhause: ihre eigene Homeoffice-Situation.“)
Persönliche Probleme	Belastung aufgrund persönlicher Probleme im Zusammenhang mit der Pandemie außerhalb der Arbeit.	Wird nicht quantitativ erfasst.

Tabelle A6: Kategorisierung der Ergänzungen zur Arbeitsstelle.

Ergänzungen zur Arbeitsstelle:	Dazu noch gewählt:	Neue Variable in drei Kategorien: 1 = Musikschulleitung 2 = stellvertretende Leitung 3 = mittlere Leitung/ andere
Schwerpunktkoordinator	4	3
Geschäftsführer	1	1
Musikpädagogische Leitung	-	1
Administration von KMS-Projekten	5	3
Verwaltungsleitung mit Stellvertreterfunktion der Leitung	-	2
Projektleitung	-	3
Leitung der Geschäftsstelle (Sekretariat)	-	1
Projektleitung	1, 2, 4	1
Geschäftsführung	1	1
Pädagogische Leitung	-	1
Kooperationsstelle	-	3
kommissarische Musikschulleitung	1	1

Tabelle A7: Verteilung der Stichprobe nach Vollzeit, Teilzeit und andere Arbeitszeit Modellen.

Arbeitszeit	Häufigkeit	gültiger Prozent
Vollzeit	127	70,95%
Teilzeit	21	11,73%
Vollzeit und musikalische Tätigkeit	13	7,26%
Teilzeit und musikalische Tätigkeit	16	8,94%
Vollzeit und nicht musikalische Tätigkeit	1	0,56%
Teilzeit und nicht musikalische Tätigkeit	1	0,56%
Summe	179	100%

Tabelle A8: Darstellung aller Mittelwerte der Arbeitsplatzanalyse (KFZA) für die obere (n = 139) und stellvertretende bzw. mittlere Leitung (n = 40).

KFZA Skala oder Einzelitem	Leitungsposition	M	s	Md	IQR
Handlungsspielraum	obere und stellv. Leitung	4,08	0,66	4	1
	mittlere und andere Leitung	3,59	0,72	3,67	0,67
Vielseitigkeit	obere und stellv. Leitung	4,24	0,58	4,33	1
	mittlere und andere Leitung	3,74	0,65	3,67	1
Ganzheitlichkeit	obere und stellv. Leitung	3,87	0,76	4	1
	mittlere und andere Leitung	3,62	0,92		1,5
soziale Rückendeckung	obere und stellv. Leitung	3,78	0,77	4	1
	mittlere und andere Leitung	3,56	1,01	3,67	1,67
Zusammenarbeit Einzelitem: Arbeit erfordert Zusammenarbeit	obere und stellv. Leitung	4,19	0,79	4	1
	mittlere und andere Leitung	3,92	0,84	4	2
Zusammenarbeit Einzelitem: Möglichkeit, sich mit Kolleg:innen über private Dinge zu unterhalten	obere und stellv. Leitung	3,67	0,9	4	1
	mittlere und andere Leitung	3,28	1,15	4	2
Zusammenarbeit Einzelitem: Rückmeldung von Vorgesetzten und Kolleg:innen	obere und stellv. Leitung	3,11	0,89	3	1
	mittlere und andere Leitung	3,13	1,08	3	2
qualitative Arbeitsbelastungen	obere und stellv. Leitung	2,45	1,04	2,5	1,5
	mittlere und andere Leitung	2,36	0,79	2,5	1,5
quantitative Arbeitsbelastung	obere und stellv. Leitung	3,83	1,02	4	2
	mittlere und andere Leitung	3,42	0,89	3,5	1
Einzelitem Arbeitsunterbrechungen: fehlende Informationen und Arbeitsmittel	obere und stellv. Leitung	2,19	1,15	2	2
	mittlere und andere Leitung	2,83	1,3	3	2
Einzelitem Arbeitsunterbrechungen: Störungen	obere und stellv. Leitung	3,72	1,01	4	1
	mittlere und andere Leitung	3,13	1,2	3	2
Umgebungsbelastungen	obere und stellv. Leitung	2,12	0,93	2	1
	mittlere und andere Leitung	2,46	1,15	2	1,5
Information und Mitsprache	obere und stellv. Leitung	3,73	0,76	4	1
	mittlere und andere Leitung	3,36	0,93	3,5	1
Betriebliche Leistungen Einzelitem: gute Weiterbildungsmöglichkeiten	obere und stellv. Leitung	4,04	0,8	4	1
	mittlere und andere Leitung	3,72	0,86	4	1
Betriebliche Leistungen Einzelitem: gute Aufstiegschancen	obere und stellv. Leitung	2,01	0,94	2	2
	mittlere und andere Leitung	2,03	1,14	2	2

Anmerkung: Von einer Antwortskala bei Handlungsspielraum und Vielseitigkeit: (1) sehr wenig, (2) ziemlich wenig, (3) mittel, (4) ziemlich viel, (5) sehr viel. Bei den anderen Skalen stand zur Verfügung die folgende Auswahlantworten: (1) trifft gar nicht zu, (2) = trifft wenig zu, (3) trifft mittelmäßig zu, (4) trifft überwiegend zu, (5) trifft völlig zu.

Tabelle A9: Anzahl der ausgewählten Option "Ich bin nicht dafür zuständig" in Bezug auf die Präferenzen der Tätigkeiten an der Musikschule.

	Obere Leitung (n = 122)	Stellvertr. Leitung (n = 17)	Mittlere Leitung (n = 40)
Optimierung des Unterrichtsangebotes	1 (0,81%)	0	2 (5%)
Kooperationsarbeit	1 (0,81%)	0	3 (7,5%)
Organisatorische Verwaltungsaufgaben	23 (18,85%)	1 (5,88%)	5 (12,5%)
Einhaltung und Umsetzung von Rechtsgrundlagen	8 (6,55%)	3 (17,64%)	14 (35%)
Finanzmanagement	12 (9,83%)	6 (35,29%)	23 (57,5%)
Marketing, Werbearbeit, Öffentlichkeitsarbeit	4 (3,27%)	4 (23,52%)	5 (12,5%)
Kommunikation, Öffentliches Reden	0	2 (11,76%)	1 (2,5%)
Personalführung	0	1 (5,88%)	3 (7,5%)
Die gemeinsame Arbeit von Lehrkräften und Verwaltungspersonal zu koordinieren [...]	1 (0,81%)	2 (11,76%)	12 (30%)
Evaluation und Entwicklung des Kollegiums	0	3 (17,64%)	9 (22,5%)
Planung und Durchführung von Veranstaltungen und Projekten	3 (2,45%)	1 (5,88%)	0
Qualitätsmanagement	7 (5,73%)	4 (23,52%)	20 (50%)
Digitalisierung	4 (3,27%)	3 (17,64%)	10 (25%)
Netzwerk: Gründung und Aufrechterhaltung von Elternbeiräten, Fördervereinen, Stiftungen	7 (5,73%)	2 (11,76%)	22 (55%)
Personalgewinnung und Einstellungsprozess von neuen Lehrkräften	2 (1,63%)	2 (11,76%)	8 (20%)
Eigener Unterricht und Ensemble Leitung	12 (9,83%)	0	1 (2,5%)

Tabelle A10: Anzahl der ausgewählten Option "Ich bin nicht dafür zuständig" in Bezug auf die Schwierigkeit der Tätigkeiten an der Musikschule.

	Obere Leitung (n = 122)	Stellvertr. Leitung (n = 17)	Mittlere Leitung (n = 40)
Optimierung des Unterrichtsangebotes [...]	2 (1,63%)	0	2 (5%)
Kooperationsarbeit mit anderen Bildungseinrichtungen [...]	1 (0,81%)	0	2 (5%)
Organisatorische Verwaltungsaufgaben [...]	22 (18,03%)	1 (5,88%)	6 (15%)
Einhaltung und Umsetzung von Rechtsgrundlagen [...]	9 (7,37%)	3 (17,64%)	17 (42,5%)
Finanzmanagement	12 (9,83%)	6 (35,29%)	25 (62,5%)
Marketing, Werbearbeit, Öffentlichkeitsarbeit	3 (2,45%)	3 (17,64%)	7 (17,5%)
Kommunikation, Öffentliches Reden, [...]	0	2 (11,76%)	2 (5%)
Personalführung [...]	1 (0,81%)	1 (5,88%)	3 (7,5%)
Die gemeinsame Arbeit von Lehrkräften und Verwaltungspersonal zu koordinieren [...]	0	1 (5,88%)	12 (30%)
Evaluation und Entwicklung des Kollegiums [...]	2 (1,63%)	2 (11,76%)	11 (27,5%)
Planung und Durchführung von Veranstaltungen und Projekten	3 (2,45%)	1 (5,88%)	1 (2,5%)
Qualitätsmanagement [...]	7 (5,73%)	4 (23,52%)	21 (52,5%)
Digitalisierung	4 (3,27%)	3 (17,64%)	11 (27,5%)
Netzwerk: Gründung und Aufrechterhaltung von Elternbeiräten, Fördervereinen, Stiftungen	7 (5,73%)	2 (11,76%)	22 (55%)
Personalgewinnung und Einstellungsprozess von neuen Lehrkräften	4 (3,27%)	2 (11,76%)	9 (22,5%)
Eigener Unterricht und/oder Ensemble Leitung	15 (12,29%)	0	1 (2,5%)

Tabelle A11: Offene Angaben im Fragebogen zur Musikschulleitungstätigkeiten.

Vorhandene Kategorie	Offene Angaben im Fragebogen
Arbeit im Verband	„Zusammenarbeit im LVdM und VdM“ „Verbandsarbeit“ „Arbeit im Verband, Vernetzung mit anderen Musikschulleitungen“
Optimierung des Unterrichtsangebotes	„neue, besondere Zielgruppen finden und ansprechen; Angebote entwickeln“
Kooperationsarbeit mit anderen Bildungseinrichtungen und Zentren organisieren, pflegen und evaluieren	„Zusammenarbeit mit anderen Kultureinrichtungen“ „kulturelle Bildung bei Kooperationspartnern“ „Kooperationsprojekte mit anderen Bildungspartnern und kulturtreibenden Vereinen“ „interdisziplinäre Zusammenarbeit“ „Vernetzungen mehrerer Kooperationspartner untereinander zu schaffen“
Planung und Durchführung von Veranstaltungen und Projekten	„Schüler/innen gewinnen durch übergreifende Aktionen/Konzerte & Vermittlungsprogramme“ „Zur Verantwortung für /Teilhabe an Vorspielen/Veranstaltungen: das ist oft viel Arbeitszeit, aber ebenso ein wichtiger und guter Einblick in die pädagog. Arbeit“ „Neue Veranstaltungsformate entwickeln und mit Kolleg*innen gemeinsam umsetzen.“ „Kolleg*innen zur Mitwirkung an gemeinsamen Projekten zu gewinnen und mit ihnen durchzuführen.“
Evaluation und Entwicklung des Kollegiums [...]	„Konzeption bzw. Vermittlung von hausinterner Fortbildung“
Eigener Unterricht und/oder Ensemble Leitung	„Instrumentales Üben, Studium von Noten und musikalischer Literatur“ „Orchesterleitung, Korrepetition, Unterricht“ „Die Vielfältigkeit der SuS und das direkte (meist positive) Feedback aus Elternschaft und der SuS“ (könnte sich aber um Unterricht im Allgemeinen handeln und nicht um den eigenen Unterricht)
Keine vorhandene Kategorie	Offene Angaben im Fragebogen
Kulturpolitische Arbeit	„Zu den wichtigsten Aufgaben einer Musikschulleitung gehört auch die Kommunikation mit den politischen Gremien und mit einzelnen politischen Vertreterinnen und Vertretern. Zusätzlich wurde der ständige Austausch und die Abstimmung mit dem Personalrat vergessen, was auch eine wichtige Aufgabe darstellt, wenn das Kollegium aus Festangestellten besteht. Ein weiteres wichtiges Aufgabenfeld ist bei einer kommunalen Musikschule die Zusammenarbeit mit anderen Ämtern (Hauptamt, Rechtsamt, Kulturamt, Presseamt etc. etc.).“ „Kulturpolitische Arbeit/ interkommunale und bundesweite Vernetzung“ „Bildungsförderung in der Kommune unterstützen und vorantreiben“ „Politische Vernetzung und Einflussnahme“ „Integrationsarbeit mit Kommunen, Kulturnetzwerk (Musik, Theater und Kunst) Aufbauen“ „Integrationsarbeit im Bereich Musik mit Kommunen, Schulen und Vereinen, Kulturnetzwerk (Musik, Theater und Kunst)“
Sonstiges	„Ja, intrinsische Lust am Arbeiten und Tun an sich, vor allem, wenn das Betriebsklima und die öffentliche Anerkennung der Institution so positiv sind, dass man sich gerne identifiziert.“ „Talentförderung“ „Hohes Maß an Abwechslung gefällt mir sehr gut. Gute Mischung aus Verwaltungsarbeit und künstlerischer/pädagogisch-didaktischer Arbeit.“ „So vielschichtig wie möglich!“ „Mischung zwischen Pädagogik und Verwaltung“

Tabelle A12: Zusammenhänge der Aufgabenpräferenzen und die Arbeitsinhalte, Ressourcen und Organisationsklima.

KFZA Skala		Tätigkeiten der Musikschulleitung	<i>r_s</i>	<i>p</i>
Arbeitsinhalte	Vielseitigkeit	Marketing, Werbearbeit, Öffentlichkeitsarbeit	.37	.0001
		Digitalisierung	.35	.0001
		Koordination gemeinsame Arbeit Lehrkräfte / Verwaltungspersonal	.34	.0001
		Kommunikation, Öffentliches Reden	.29	.0001
		Qualitätsmanagement	.29	.0004
		Kooperationsarbeit	.28	.0002
		Finanzmanagement	.28	.0011
		Personalführung	.28	.0002
		Evaluation und Entwicklung des Kollegiums	.28	.0003
		Personalgewinnung und Einstellungsprozess von neuen Lehrkräften	.25	.0011
		Einhaltung und Umsetzung von Rechtsgrundlagen	.24	.0033
		Optimierung des Unterrichtsangebotes	.23	.0019
		Netzwerk [...]	.20	.0155
		Organisatorische Verwaltungsaufgaben	.17	.0421
Arbeitsinhalte	Ganzheitlichkeit	Marketing, Werbearbeit, Öffentlichkeitsarbeit	.35	.0001
		Koordination gemeinsame Arbeit Lehrkräfte / Verwaltungspersonal	.28	.0003
		Personalführung	.26	.0004
		Optimierung des Unterrichtsangebotes	.19	.0137
		Kooperationsarbeit	.19	.0104
		Finanzmanagement	.19	.0267
		Kommunikation, Öffentliches Reden	.18	.0204
		Planung und Durchführung von Veranstaltungen und Projekten	.17	.0270
Ressourcen	Handlungsspielraum	Marketing, Werbearbeit, Öffentlichkeitsarbeit	.29	.0001
		Finanzmanagement	.26	.0023
		Koordination gemeinsame Arbeit Lehrkräfte / Verwaltungspersonal	.25	.0014
		Kommunikation, Öffentliches Reden	.23	.0024
		Digitalisierung	.18	.0195
		Einhaltung und Umsetzung von Rechtsgrundlagen	.17	.0315
	soziale Rückendeckung	Koordination gemeinsame Arbeit Lehrkräfte / Verwaltungspersonal	.26	.0009
		Marketing, Werbearbeit, Öffentlichkeitsarbeit	.25	.0014
		Optimierung des Unterrichtsangebotes	.24	.0015
		Finanzmanagement	.22	.0098
		Netzwerk [...]	.21	.0097
		Kooperationsarbeit	.19	.0104
		Digitalisierung	.19	.0150
		Organisatorische Verwaltungsaufgaben	.17	.0421

KFZA Skala		Tätigkeiten der Musikschulleitung	<i>r_s</i>	<i>p</i>	
Organisationsklima	Zusammenarbeit	Personalgewinnung und Einstellungsprozess von neuen Lehrkräften	.17	.0292	
		Einzelitem „Arbeit erfordert Zusammenarbeit“	Optimierung des Unterrichtsangebotes	.29	.0001
			Personalführung	.27	.0004
			Organisatorische Verwaltungsaufgaben	.21	.0100
			Netzwerk [...]	.21	.0112
			Kooperationsarbeit	.19	.0101
			Einhaltung und Umsetzung von Rechtsgrundlagen	.16	.0484
		Evaluation und Entwicklung des Kollegiums	.16	.0391	
		Einzelitem „Mit Kolleg:innen über private Dinge unterhalten“	Optimierung des Unterrichtsangebotes	.22	.0033
			Einhaltung und Umsetzung von Rechtsgrundlagen	.22	.0058
	Marketing, Werbearbeit, Öffentlichkeitsarbeit		.21	.0068	
	Finanzmanagement		.2	.0213	
	gemeinsame Arbeit		.2	.0091	
	Netzwerk [...]		.2	.0147	
	Einzelitem „Rückmeldung von Vorgesetzten und Kolleg:innen“	Personalführung	.15	.0471	
		Organisatorische	.21	.0115	
		Evaluation und Entwicklung des Kollegiums	.18	.0210	
		Netzwerk [...]	.18	.0324	
		Marketing, Werbearbeit, Öffentlichkeitsarbeit	.17	.0307	
	Betriebliche Leistungen	Information und Mitsprache	Qualitätsmanagement	.17	.0402
			Koordination gemeinsame Arbeit Lehrkräfte / Verwaltungspersonal	.36	.0001
			Qualitätsmanagement	.27	.0011
			Personalgewinnung / Einstellungsprozess von neuen Lehrkräften	.27	.0004
			Marketing, Werbearbeit, Öffentlichkeitsarbeit	.23	.0025
			Personalführung	.23	.0025
Kommunikation, Öffentliches Reden			.22	.0037	
Digitalisierung			.22	.0048	
Evaluation und Entwicklung des Kollegiums			.21	.0068	
Finanzmanagement			.20	.0192	
Organisatorische Verwaltungsaufgaben		.19	.0234		
Optimierung des Unterrichtsangebotes		.18	.0179		
Einzelitem „gute Weiterbildungsmöglichkeiten“		Optimierung des Unterrichtsangebotes	.29	.0001	
		Personalführung	.26	.0006	
		Personalgewinnung	.26	.0007	
	Marketing, Werbearbeit, Öffentlichkeitsarbeit	.23	.0027		
	Kommunikation, Öffentliches Reden	.22	.0035		
	Evaluation und Entwicklung des Kollegiums	.22	.0036		
	Qualitätsmanagement	.22	.0061		
Netzwerk [...]	.21	.0115			

KFZA Skala		Tätigkeiten der Musikschulleitung	r_s	p
Einzelitem „gute Aufstiegschancen“		Planung und Durchführung von Veranstaltungen und Projekten	.16	.0381
		Personalführung	.23	.0023
		Netzwerk [...]	.22	.0075
		Marketing, Werbearbeit, Öffentlichkeitsarbeit	.21	.0061
		Kommunikation, Öffentliches Reden	.21	.0068
		Evaluation und Entwicklung des Kollegiums	.21	.0072
		Koordination gemeinsame Arbeit Lehrkräfte / Verwaltungspersonal	.18	.0252

Tabelle A13: Zusammenhänge der Aufgabenpräferenzen und die Stressoren.

KFZA Skalen für Stressoren	Tätigkeiten der Musikschulleitung	r_s	p
Quantitative Arbeitsbelastungen	Kooperationsarbeit	.19	.0113
	Qualitätsmanagement	.18	.0294
qualitative Arbeitsbelastungen	Koordination gemeinsame Arbeit Lehrkräfte / Verwaltungspersonal	-.21	.0064
	Kommunikation, Öffentliches Reden	-.20	.0096
	Optimierung des Unterrichtsangebotes	-.19	.0113
	Netzwerk [...]	-.19	.0229
Umgebungsbelastungen	Marketing, Werbearbeit, Öffentlichkeitsarbeit	-.22	.0056
	Koordination gemeinsame Arbeit Lehrkräfte / Verwaltungspersonal	-.2	.0124

Tabelle A14: Zusammenhänge zwischen den Arbeitsinhalte, Ressourcen und Organisationsklima und den geschätzten Schwierigkeitsgrad der Musikschulleitungstätigkeiten.

KFZA Skala		Schätzung der Schwierigkeit der Musikschulleitungstätigkeiten	r_s	p
Arbeitsinhalte	Vielseitigkeit	Einhaltung und Umsetzung von Rechtsgrundlagen	-.19	.0234
		Koordination gemeinsame Arbeit Lehrkräfte / Verwaltungspersonal	-.16	.0391
		Netzwerk [...]	-.16	.0496
	Ganzheitlichkeit	Koordination gemeinsame Arbeit Lehrkräfte / Verwaltungspersonal	-.32	.0001
		Kooperationsarbeit	-.2	.0086
		Planung und Durchführung von Veranstaltungen und Projekten	-.19	.0107
		Organisatorische Verwaltungsaufgaben	-.18	.0240
Personalführung	-.16	.0170		
Ressourcen	Handlungsspielraum	Planung und Durchführung von Veranstaltungen und Projekten	-.26	.0005
		Finanzmanagement	-.25	.0031
		Organisatorische Verwaltungsaufgaben	-.23	.0048
		Marketing, Werbearbeit, Öffentlichkeitsarbeit	-.23	.0033
		Koordination gemeinsame Arbeit Lehrkräfte / Verwaltungspersonal	-.16	.0450
	soziale Rückendeckung	Koordination gemeinsame Arbeit Lehrkräfte / Verwaltungspersonal	-.24	.0017
	Einzelitem „Arbeit erfordert Zusammenarbeit“	Evaluation und Entwicklung des Kollegiums	-.2	0.0117
		Netzwerk [...]	-.24	.0031
	Einzelitem „Mit Kolleg:innen über private Dinge unterhalten“	Personalgewinnung und Einstellungsprozess von neuen Lehrkräften	-.28	.0003
		Koordination gemeinsame Arbeit Lehrkräfte / Verwaltungspersonal	-.26	.0008
		Evaluation und Entwicklung des Kollegiums	-.21	.0084
		Netzwerk [...]	-.21	.0095
	Personalführung	-.2	.0083	
Organisationsklima	Information und Mitsprache	Koordination gemeinsame Arbeit Lehrkräfte / Verwaltungspersonal	-.26	.0008
		Finanzmanagement	-.22	.0101
		Einhaltung und Umsetzung von Rechtsgrundlagen	-.18	.0316
		Marketing, Werbearbeit, Öffentlichkeitsarbeit	-.18	.0185
	Einzelitem „Rückmeldung von Vorgesetzten / Kolleg:innen“	Koordination gemeinsame Arbeit Lehrkräfte / Verwaltungspersonal	-.18	.0221

Tabelle A15: Zusammenhänge zwischen den Stressoren und den geschätzten Schwierigkeitsgrad der Musikschulleitungstätigkeiten.

KFZA Skalen für Stressoren	Schätzung der Schwierigkeit folgender Musikschulleitungstätigkeiten	r_s	p
qualitative Arbeitsbelastungen	Finanzmanagement	.34	.0001
	Einhaltung und Umsetzung von Rechtsgrundlagen	.3	.0002
	Organisatorische Verwaltungsaufgaben	.28	.0004
	Marketing, Werbearbeit, Öffentlichkeitsarbeit	.27	.0006
	Qualitätsmanagement	.25	.0024
	Kommunikation, Öffentliches Reden	.23	.0027
	Digitalisierung	.23	.0041
	Personalführung	.17	.0284
Umgebungsbelastungen	Optimierung des Unterrichtsangebotes	.16	.0322
	Planung und Durchführung von Veranstaltungen und Projekten	.22	.0037
	Marketing, Werbearbeit, Öffentlichkeitsarbeit	.2	.0124
	Organisatorische Verwaltungsaufgaben	.19	.0191

Tabelle A16: Zusammenhänge zwischen den Arbeitsinhalte, Ressourcen und Organisationsklima, und die Bewertung der Stimmungslagen während der Pandemie.

KFZA Dimensionen	Veränderungen und Stimmungslagen in der Pandemie	r_s	p
Handlungsspielraum	Unrealistische Erwartungen	-.28	.0001
	Demotivation Ausfälle	-.26	.0005
	Zusätzliche Anstrengung	-.21	.0055
Information und Mitsprache	Unrealistische Erwartungen	-.22	.0030
	Demotivation Ausfälle	-.18	.0137
	Sorge, Ausfälle	-.16	.0363
Vielseitigkeit	Demotivation Ausfälle	-.19	.0093
(Zusammenarbeit) Einzelitem „Unterhalten mit Kolleg:innen“	Sorge, Ausfälle	-.16	.0298

Tabelle A17: Zusammenhänge zwischen den Stressoren und die Bewertung der Veränderungen und Stimmungslagen während der Pandemie.

KFZA Skalen der Stressoren	Veränderungen und Stimmungslagen in der Pandemie	r_s	p
quantitative Arbeitsbelastung	Zusätzliche Anstrengung	.44	.0001
	Sorge, finanzielle Situation	.19	.0101
	Unrealistische Erwartungen	.19	.0090
qualitative Arbeitsbelastungen	Unrealistische Erwartungen	.22	.0029
(Arbeitsunterbrechungen) Einzelitem " Immer wieder unterbrochen"	Zusätzliche Anstrengung durch Mehrarbeit und Zeitdruck	.24	.0013
	Unrealistische Erwartungen anderer Menschen an meine Person zu spüren	.24	.0013
Umgebungsbelastungen	Angst vor Ansteckungen	.19	.0110

Tabelle A18: Zusammenhänge zwischen den Arbeitsinhalte, Ressourcen und Organisationsklima, und die Bewertung der Pandemie Auswirkungen auf die Musikschularbeit.

KFZA Skala		Pandemie Frageblock II	r_s	p
Arbeitsinhalte	Vielseitigkeit	Erfolg neuer Wege zur Erhaltung des Unterrichts	.43	.0001
		erprobten digitalen Formate zukünftige Situationen anzuwenden	.28	.0001
		Zusammenhalt	.26	.0005
		Nutzung digitaler Formate	.25	.0006
		Ausstattung	.24	.0013
		Einhaltung Verordnungen durch das Kollegium	.22	.0032
		Ihre eigene Homeoffice-Situation	.22	.0038
		Durchführbarkeit	.17	.0270
	Ganzheitlichkeit	Erfolg neuer Wege zur Erhaltung des Unterrichts	.32	.0001
		Ausstattung	.29	.0001
		Ihre eigene Homeoffice-Situation	.25	.0006
		Nutzung digitaler Formate	.2	.0076
		Reaktion	.17	.0194
		erprobten digitalen Formate zukünftige Situationen anzuwenden	.17	.0226
Ressourcen	Handlungsspielraum	Zusammenhalt	.16	.0337
		Durchführbarkeit	.16	.0306
		Erfolg neuer Wege zur Erhaltung des Unterrichts	.31	.0001
		erprobten digitalen Formate zukünftige Situationen anzuwenden	.25	.0006
		Ihre eigene Homeoffice-Situation	.24	.0013
		Reaktion	.23	.0016
		Ausstattung	.17	.0204
Durchführbarkeit	.17	.0263		
Nutzung digitaler Formate	.16	.0284		

KFZA Skala		Pandemie Frageblock II	r_s	p	
	soziale Rückendeckung	Erfolg neuer Wege zur Erhaltung des Unterrichts	.36	.0001	
		Zusammenhalt	.28	.0002	
		Durchführbarkeit	.28	.0002	
		Einhaltung Verordnungen durch das Kollegium	.27	.0003	
		Nutzung digitaler Formate	.24	.0010	
		Ausstattung	.22	.0033	
		Reaktion	.21	.0045	
		erprobten digitalen Formate zukünftige Situationen anzuwenden	.21	.0055	
		Ihre eigene Homeoffice-Situation	.19	.0130	
	Zusammenarbeit	Einzelitem „Arbeit erfordert Zusammenarbeit“	Erfolg neuer Wege zur Erhaltung des Unterrichts	.17	.0226
		Einzelitem „Rückmeldung“	Zusammenhalt im Kollegium	.18	.0170
			Erfolg neuer Wege zur Erhaltung des Unterrichts	.16	.0298
	Organisationsklima	Information und Mitsprache	Erfolg neuer Wege zur Erhaltung des Unterrichts	.36	.0001
			Ausstattung	.33	.0001
erprobten digitalen Formate zukünftige Situationen anzuwenden			.32	.0001	
Nutzung digitaler Formate			.27	.0002	
Ihre eigene Homeoffice-Situation			.23	.0022	
Durchführbarkeit			.22	.0026	
Zusammenhalt			.21	.0052	
Reaktion			.18	.0157	
Einhaltung Verordnungen durch das Kollegium			.15	.0399	

Tabelle A19: Zusammenhänge zwischen den Stressoren und der Bewertung der Auswirkungen der Pandemie auf die Musikschularbeit.

KFZA Skalen der Stressoren		Pandemie Frageblock II	r_s	p
qualitative Arbeitsbelastungen		Reaktion	-.25	.0007
		Zusammenhalt	-.16	.0329
Arbeitsunterbrechungen	Einzelitem "Informationen oder Arbeitsmittel nicht zur Verfügung"	zu Beginn der Pandemie verfügbare Ausstattung	-.32	.0001
		Erfolg neuer Wege zur Erhaltung des Unterrichts	-.26	.0004
		digitale Formate auf andere zukünftige Situationen anzuwenden	-.18	.0184
		Zusammenhalt im Kollegium	-.17	.0257
	Einzelitem "Immer wieder unterbrochen"	zu Beginn der Pandemie verfügbare Ausstattung	-.22	.0036
		Zusammenhalt im Kollegium	-.16	.0277
Umgebungsbelastungen		Ausstattung	-.3	.0001
		Durchführbarkeit	-.24	.0011
		Nutzung digitaler Formate	-.22	.0035
		Digitale Formate auf andere zukünftige Situationen anzuwenden	-.22	.0034
		Zusammenhalt	-.20	.0068
		Erfolg neuer Wege zur Erhaltung des Unterrichts	-.18	.0137
		Einhaltung Verordnungen durch das Kollegium	-.15	.0409

Tabelle A20: Zusammenhänge zwischen Auswirkungen der Arbeit und Präferenzen der Musikschulleitungstätigkeiten.

COPSOQ Skala	Präferenzen bei der Tätigkeit...	r_s	p
Gedanke an Berufs- / Stellenwechsel	Koordination gemeinsame Arbeit Lehrkräfte / Verwaltungspersonal	-.37	.0001
	Finanzmanagement	-.29	.0006
	Evaluation und Entwicklung des Kollegiums	-.27	.0004
	Personalgewinnung und Einstellungsprozess von neuen Lehrkräften	-.23	.0033
	Qualitätsmanagement	-.21	.0100
	Marketing, Werbearbeit, Öffentlichkeitsarbeit	-.19	.0158
	Digitalisierung	-.19	.0158
	Netzwerk: Gründung und Aufrechterhaltung [...]	-.17	.0412
	Optimierung des Unterrichtsangebotes	-.15	.0460
Burnout-Symptome	Optimierung des Unterrichtsangebotes	-.19	.0123
	Finanzmanagement	-.19	.0295
	Einhaltung und Umsetzung von Rechtsgrundlagen	-.18	.0286
Präsentismus	Kooperationsarbeit	.16	.0354
	Einhaltung und Umsetzung von Rechtsgrundlagen	-.17	.0383

COPSOQ Skala	Präferenzen bei der Tätigkeit...	<i>r_s</i>	<i>p</i>
Unfähigkeit, abzuschalten	Einhaltung und Umsetzung von Rechtsgrundlagen	-.17	.0308
	Eigener Unterricht und Ensemble Leitung	-.16	.0338
Arbeitszufriedenheit	Koordination gemeinsame Arbeit Lehrkräfte / Verwaltungspersonal	.37	.0001
	Finanzmanagement	.29	.0006
	Marketing, Werbearbeit, Öffentlichkeitsarbeit	.29	.0002
	Evaluation und Entwicklung des Kollegiums	.29	.0002
	Organisatorische Verwaltungsaufgaben	.28	.0004
	Personalgewinnung und Einstellungsprozess von neuen Lehrkräften	.28	.0003
	Qualitätsmanagement	.25	.0026
	Digitalisierung	.24	.0019
	Optimierung des Unterrichtsangebotes	.22	.0035
	Einhaltung und Umsetzung von Rechtsgrundlagen	.21	.0075
	Kooperationsarbeit	.20	.0098
	Personalführung	.20	.0074
Kommunikation, Öffentliches Reden	.18	.0170	
Arbeitsengagement	Qualitätsmanagement	.41	.0001
	Marketing, Werbearbeit, Öffentlichkeitsarbeit	.30	.0001
	Kommunikation, Öffentliches Reden	.30	.0001
	Optimierung des Unterrichtsangebotes	.29	.0001
	Finanzmanagement	.29	.0005
	Evaluation und Entwicklung des Kollegiums	.29	.0001
	Kooperationsarbeit	.27	.0004
	Einhaltung und Umsetzung von Rechtsgrundlagen	.26	.0010
	Netzwerk: Gründung und Aufrechterhaltung [...]	.25	.0019
	Personalgewinnung und Einstellungsprozess von neuen Lehrkräften	.23	.0023
	Personalführung	.20	.0068
	Digitalisierung	.19	.0154
Koordination gemeinsame Arbeit Lehrkräfte / Verwaltungspersonal	.17	.0264	
Eigener Unterricht und Ensemble Leitung	.16	.0382	

Tabelle A21: Zusammenhänge zwischen Auswirkungen der Arbeit und geschätzte Schwierigkeitsgrad der Musikschulleitungstätigkeiten.

COPSOQ Skala	Schwierigkeitsgrad der Tätigkeit	r_s	p
Gedanke an Berufs-/Stellenwechsel	Koordination gemeinsame Arbeit Lehrkräfte / Verwaltungspersonal	.21	.0077
Burnout-Symptome	Finanzmanagement	.25	.0028
	Evaluation und Entwicklung des Kollegiums	.22	.0051
	Koordination gemeinsame Arbeit Lehrkräfte / Verwaltungspersonal	.18	.0216
Unfähigkeit abzuschalten	Personalführung	.25	.0010
	Evaluation und Entwicklung des Kollegiums	.18	.0180
	Personalgewinnung	.16	.0472
Arbeitszufriedenheit	Organisatorische Verwaltungsaufgaben	-.23	.0046
	Koordination gemeinsame Arbeit Lehrkräfte / Verwaltungspersonal	-.23	.0036
	Evaluation und Entwicklung des Kollegiums	-.21	.0066
	Personalgewinnung	-.20	.0117
	Optimierung des Unterrichtsangebotes	-.19	.0130
	Netzwerk	-.19	.0247
	Marketing, Werbearbeit, Öffentlichkeitsarbeit	-.16	.0364
Arbeitsengagement	Qualitätsmanagement	-.26	.0019
	Netzwerk	-.26	.0015
	Marketing, Werbearbeit, Öffentlichkeitsarbeit	-.23	.0032
	Einhaltung und Umsetzung von Rechtsgrundlagen	-.22	.0080
	Finanzmanagement	-.20	.0224
	Kooperation	-.20	.0096
	Optimierung des Unterrichtsangebotes	-.17	.0238

Tabelle A22: Zusammenhänge zwischen den positiven Beanspruchungen der Arbeit und der Arbeitsplatzanalyse.

COPSOQ Skalen der positiven Beanspruchung	Arbeitsplatzanalyse - KFZA Skala	r_s	p
Arbeitszufriedenheit	soziale Rückendeckung	.58	.0001
	Information und Mitsprache	.54	.0001
	Ganzheitlichkeit	.44	.0001
	Vielseitigkeit	.40	.0001
	Handlungsspielraum	.36	.0001
	Einzelitem „Rückmeldung von Vorgesetzten und Kolleg:innen“	.29	.0001
	Einzelitem „gute Aufstiegschancen“	.28	.0001
	Einzelitem „gute Weiterbildungsmöglichkeiten“	.23	.0021
	Einzelitem „Mit Kolleg:innen über private Dinge unterhalten“	.2	.0072
	Umgebungsbelastungen	-.43	.0001
	Arbeitsunterbrechungen: fehlende Informationen, Arbeitsmittel	-.36	<.0001
	Arbeitsunterbrechungen Einzelitem: Störungen	-.23	.0019
	qualitative Arbeitsbelastungen	-.18	.0179
Arbeitsengagement	Ganzheitlichkeit	.36	.0001
	Vielseitigkeit	.35	.0001
	Handlungsspielraum	.25	.0008
	Information und Mitsprache	.24	.0013
	soziale Rückendeckung	.23	.0019
	Einzelitem „gute Weiterbildungsmöglichkeiten“	.18	.0165
	Einzelitem „Rückmeldung von Vorgesetzten und Kolleg:innen“	.16	.0306
	qualitative Arbeitsbelastungen	-.28	.0001
Allgemeiner Gesundheitszustand	soziale Rückendeckung	.28	.0002
	Ganzheitlichkeit	.27	.0003
	Handlungsspielraum	.26	.0004
	Einzelitem „Rückmeldung von Vorgesetzten und Kolleg:innen“	.23	.0016
	Information und Mitsprache	.19	.0098
	Vielseitigkeit	.17	.0226
	quantitative Arbeitsbelastung	-.31	.0001
	qualitative Arbeitsbelastungen	-.28	.0002
	Arbeitsunterbrechungen: Störungen	-.27	.0003
	Umgebungsbelastungen	-.17	.0232
	Arbeitsunterbrechungen: fehlende Informationen, Arbeitsmittel	-.16	.0291

Tabelle A23: Zusammenhänge zwischen negativen Beanspruchungen der Arbeit und der Arbeitsplatzanalyse.

COPSOQ Skalen der negativen Beanspruchung	Arbeitsplatzanalyse - KFZA Skala	r_s	p
Burnout-Symptome	quantitative Arbeitsbelastung	.37	.0001
	Arbeitsunterbrechungen: Störungen	.26	.0005
	qualitative Arbeitsbelastungen	.25	.0009
	Arbeitsunterbrechungen: fehlende Informationen, Arbeitsmittel	.20	.0064
	Umgebungsbelastungen	.18	.0179
	soziale Rückendeckung	-.25	.0009
	Handlungsspielraum	-.16	.0329
Präsentismus	quantitative Arbeitsbelastung	.3	.0001
	qualitative Arbeitsbelastungen	.26	.0004
	Arbeitsunterbrechungen: Störungen	.26	.0004
Unfähigkeit, abzuschalten	quantitative Arbeitsbelastung	.39	.0001
	Arbeitsunterbrechungen: Störungen	.28	.0002
	qualitative Arbeitsbelastungen	.18	.0161
	soziale Rückendeckung	-.15	.0470
Gedanke an Berufs- / Stellenwechsel	Arbeitsunterbrechungen: fehlende Informationen, Arbeitsmittel	.18	.0141
	Ganzheitlichkeit	-.33	.0001
	soziale Rückendeckung	-.32	.0001
	Vielseitigkeit	-.27	.0003
	Information und Mitsprache	-.26	.0004
	Handlungsspielraum	-.21	.0042
	Einzelitem „Rückmeldung von Vorgesetzten und Kolleg:innen“	-.21	.0049
	Einzelitem „gute Weiterbildungsmöglichkeiten“	-.16	.0371

Tabelle A24: Zusammenhänge zwischen der Selbstwirksamkeit und der Bewertung der Musikschulleitungstätigkeiten.

Bewertung der Arbeitstätigkeiten		r_s	p
Selbstwirksamkeit	Kommunikation, Öffentliches Reden	.35	.0001
	Koordination gemeinsame Arbeit Lehrkräfte / Verwaltungspersonal	.29	.0001
	Personalgewinnung und Einstellungsprozess von neuen Lehrkräften	.28	.0003
	Marketing, Werbearbeit, Öffentlichkeitsarbeit	.27	.0004
	Personalführung	.27	.0003
	Finanzmanagement	.26	.0017
	Qualitätsmanagement	.26	.0013
	Optimierung	.21	.0054
	Kooperationsarbeit	.21	.0052
	Planung und Durchführung von Veranstaltungen und Projekten	.21	.0048
	Evaluation und Entwicklung des Kollegiums	.2	.0083
	Digitalisierung	.20	.0114
	Einhaltung und Umsetzung von Rechtsgrundlagen	.19	.0158
	Netzwerk Musikschule	.17	.0402

Tabelle A25: Zusammenhänge zwischen der Selbstwirksamkeit und den geschätzten Schwierigkeitsgrad der Musikschulleitungstätigkeiten.

Schwierigkeitsgrad der Musikschulleitungstätigkeiten		r_s	p
Selbstwirksamkeit	Marketing, Werbearbeit, Öffentlichkeitsarbeit	-.32	.0001
	Finanzmanagement	-.3	.0004
	Organisatorische Verwaltungsaufgaben	-.27	.0010
	Gemeinsame Arbeit Lehrkräfte und Verwaltungspersonal	-.27	.0005
	Qualitätsmanagement	-.26	.0013
	Digitalisierung	-.26	.0010
	Einhaltung und Umsetzung von Rechtsgrundlagen	-.23	.0048
	Kommunikation, Öffentliches Reden	-.22	.0031
	Kooperation	-.21	.0057
	Planung und Durchführung von Veranstaltungen und Projekten	-.2	.0099
	Personalführung	-.19	.0141
Evaluation und Entwicklung des Kollegiums	-.18	.0200	

ANHANG B: Muster des Fragebogens



Sehr geehrte Teilnehmende,

im Rahmen meines Promotionsvorhabens untersuche ich die Anforderungen, Belastungsfaktoren und Ressourcen von Personen in leitender Funktion* an öffentlichen Musikschulen (bzw. Konservatorien, Kunst- und Musikschulen) im Verband deutscher Musikschulen.

Diese anonyme Umfrage nimmt etwa 20 Minuten in Anspruch. Es besteht die Möglichkeit, den Fragebogen zu unterbrechen, die Daten zu speichern und später fortzufahren. Sie werden bemerken, dass sich einige Fragen inhaltlich ähneln. Dies ist notwendig, um einzelne Aspekte möglichst genau zu erfassen. Wichtig ist Ihre persönliche Erfahrung. Es gibt also keine richtigen oder falschen Antworten. Ihre Angaben werden vertraulich behandelt und ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken bearbeitet.

Ich danke Ihnen herzlich für Ihre Zeit!

Mit freundlichen Grüßen

Cecilia Rubio Zamora

* Der Fragebogen richtet sich an:

- Musikschulleitungen
- Pädagogische Leitungen
- stellvertretende Leitungen
- Abteilungsleitungen
- Bezirksleitungen
- Fachbereichsleitungen
- Zweigstellenleitungen
- Leitungen an dezentraler Stelle an Kreismusikschulen
- andere Positionen mit vergleichbaren Tätigkeitsfeldern, inklusive der Personalführung oder Personalverwaltung (z.B. Koordinator:innen bei Kooperationen oder Projekten).

Ausgenommen sind Verwaltungsleitungen ohne musikpädagogische Aufgaben.

Hinweise zum Datenschutz

Die Teilnahme an dieser Studie ist freiwillig und erfolgt in anonymer Form. Es ist nicht möglich, Sie anhand Ihrer Antworten persönlich zu identifizieren.

Nur für die Ausnahmefälle, in denen diese Aussage nicht eingehalten werden kann (z. B. aufgrund von Informationen, die Sie in den Kommentaren zur Umfrage präzisieren möchten), tritt die Datenschutz-Grundverordnung (2016)¹ wie folgt in Kraft: Frau Cecilia Rubio verpflichtet sich zur Wahrung der Vertraulichkeit personenbezogener Daten nach Art. 5 Abs. 1 f, Art. 32 Abs. 4 Datenschutz-Grundverordnung (DS-GVO), zu denen sie im Rahmen ihrer Tätigkeit Zugang erhalten oder Kenntnis erlangt hat. Diese Verpflichtung besteht auch nach Beendigung ihrer Tätigkeit fort.

Darüber hinaus verpflichtet sich die Forscherin, die Regeln des „The European Code of Conduct for Research Integrity“ zu befolgen, dessen Grundprinzipien sind:

Zuverlässigkeit bei der Sicherstellung der Qualität der Forschung, die sich im Design, in der Methodik, in der Analyse und in der Nutzung der Ressourcen widerspiegelt.

Ehrlichkeit bei der Entwicklung, Durchführung, Überprüfung, Berichterstattung und Kommunikation von Forschung in einer transparenten, fairen, vollständigen und unvoreingenommenen Weise.

Respekt vor Kollegen und Kolleginnen, Forschungsteilnehmern und Forschungsteilnehmerinnen, der Gesellschaft, den Ökosystemen, dem Kulturerbe und der Umwelt.

Verantwortlichkeit für die Forschung von der Idee bis zur Publikation, für ihr Management und ihre Organisation, für die Ausbildung, Betreuung und Mentoring, und für die weiteren Auswirkungen (vgl. ALLEA, 2017, S.4)²

Die Ethikkommission der Universität Paderborn hat bestätigt, dass keine Bedenken gegen die Durchführung des Forschungsvorhabens bestehen.

¹ Datenschutz-Grundverordnung (2016). Aufrufbar unter: <https://dsgevo-gesetz.de/>

² ALLEA: All European Academics (2017). *The European Code of Conduct for Research Integrity, revised edition*. Aufrufbar unter: <https://www.etag.ec/wp-content/uploads/2017/04/ALLEA-European-Code-of-Conduct-for-Research-Integrity-2017-really-final.pdf> (Eigene Übersetzung)

Ich habe die Hinweise zum Datenschutz gelesen und erkläre mich einverstanden, an der Befragung im Rahmen des Forschungsprojektes „Anforderungen, Belastungsfaktoren und Ressourcen der Musikschulleitung“ teilzunehmen.

- Ja
- Nein

Haben Sie eine Leitungsposition an einer Musikschule inne, die dem Verband deutscher Musikschulen (VdM) angehört?

- Ja
- Nein

Im folgenden Abschnitt finden Sie einen standardisierten Fragebogen zur Beurteilung der Arbeitsmerkmale im Allgemeinen.

Bitte lesen Sie jede Aussage und kreuzen Sie an, wie sehr diese auf Ihre Arbeit (bezüglich der Teil mit der Leitungsaufgaben) zutrifft.

Für die Musikschularbeit sind einige Präzisierungen vorzunehmen:

Wenn Sie als obere Leitung arbeiten, bezieht sich das Wort „Vorgesetzte“ zum Beispiel auf die Oberbürgermeisterin bzw. den Oberbürgermeister oder die Leitung der Volkshochschule, oder die Kulturdezernentin bzw. den Kulturdezernenten.

„Arbeitsplatz“, „Betrieb“ oder „Firma“ beziehen sich auf die Musikschule und Zweigstellen der Musikschule.

	sehr wenig	ziemlich wenig	etwas	ziemlich viel	sehr viel
Wenn Sie Ihre Tätigkeit insgesamt betrachten, inwieweit können Sie die Reihenfolge der Arbeitsschritte selbst bestimmen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie viel Einfluss haben Sie darauf, welche Arbeit Ihnen zugeteilt wird?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Können Sie Ihre Arbeit selbständig planen und einteilen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Können Sie bei Ihrer Arbeit Neues dazulernen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Können Sie bei Ihrer Arbeit Ihr Wissen und Können voll einsetzen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	trifft gar nicht zu	trifft wenig zu	trifft teilweise zu	trifft über- wiegend zu	trifft völlig zu
Bei meiner Arbeit habe ich insgesamt gesehen häufig wechselnde, unterschiedliche Arbeitsaufgaben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei meiner Arbeit sehe ich selber am Ergebnis, ob meine Arbeit gut war oder nicht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Arbeit ist so gestaltet, dass ich die Möglichkeit habe, ein vollständiges Arbeitsprodukt von Anfang bis Ende herzustellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann mich auf meine Kolleginnen und Kollegen verlassen, wenn es bei der Arbeit schwieriger wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann mich auf meinen direkten Vorgesetzten verlassen, wenn es bei der Arbeit schwierig ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man hält in der Abteilung gut zusammen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diese Arbeit erfordert enge Zusammenarbeit mit anderen Leuten im Betrieb.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann mich während der Arbeit mit verschiedenen Kolleginnen und Kollegen über dienstliche und private Dinge unterhalten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bekomme von Vorgesetzten und dem Kollegium immer Rückmeldung über die Qualität meiner Arbeit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei dieser Arbeit gibt es Sachen, die zu kompliziert sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es werden zu hohe Anforderungen an meine Konzentrationsfähigkeit gestellt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich stehe häufig unter Zeitdruck.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe zu viel Arbeit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oft stehen mir die benötigten Informationen, Materialien und Arbeitsmittel (z. B. Computer) nicht zur Verfügung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich werde bei meiner eigentlichen Arbeit immer wieder unterbrochen (z. B. durch das Telefon).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
An meinem Arbeitsplatz gibt es ungünstige Umgebungsbedingungen, wie Lärm, Klima, Staub.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
An meinem Arbeitsplatz sind Räume und Raumausstattung ungenügend.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Über wichtige Dinge und Vorgänge in unserem Betrieb sind wir ausreichend informiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Leitung des Betriebes ist bereit, die Ideen und Vorschläge der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer zu berücksichtigen. [Für die obere Leitung der Musikschule bezieht sich „Die Leitung“ auf ihre direkten Vorgesetzten]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Für die Musikschulleitung gibt es gute Weiterbildungsmöglichkeiten (z. B. vom Verband deutscher Musikschulen).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei uns [an Musikschulen im Allgemeinen] gibt es gute Aufstiegschancen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Einhaltung und Umsetzung von Rechtsgrundlagen, Arbeitsrecht, Sozialrecht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Finanzmanagement (u.a. Haushaltsplan, Abrechnung, Kontrolle) und Drittmittel beantragen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Marketing, Werbearbeit, Öffentlichkeitsarbeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kommunikation, Öffentliches Reden, überzeugende Darstellung von Ideen und Zielen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Personalführung: Leitung eines Kollegiums, das künstlerisch-pädagogisch arbeitet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die gemeinsame Arbeit von Lehrkräften und Verwaltungspersonal (u.a. Verwaltungsleitung, Sekretariat, Sachbearbeiterinnen und -arbeitern) zu koordinieren, einzufordern und zu unterstützen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evaluation und Entwicklung des Kollegiums (z. B. Beurteilungen schreiben oder Lehrkräfte zur Teilnahme an Fortbildungen motivieren)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planung und Durchführung von Veranstaltungen und Projekten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsmanagement, Bewertung der Zielerreichung, Stärken-/Schwächenanalyse, Ausfüllen des VdM Berichtsbogens, u. Ä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Digitalisierung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Netzwerk Musikschule: Gründung und Aufrechterhaltung von Elternbeiräten, Fördervereinen, Stiftungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Personalgewinnung und Einstellungsprozess von neuen Lehrkräften	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eigener Unterricht und/oder Ensemble Leitung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wenn Sie etwas präzisieren oder ergänzen möchten, können Sie dies hier tun.

Wie schätzen Sie im Durchschnitt Ihre Erfahrung mit folgenden Situationen und Umständen ein?

Ihnen steht eine Antwortskala von „sehr negativ“ bis „sehr positiv“ zur Verfügung.

	sehr negativ	negativ	eher negativ	weder noch	eher positiv	positiv	sehr positiv
Die Einhaltung der Corona Schutzverordnung(en) durch das Kollegium.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Zusammenhalt und die Kommunikation im Kollegium während des Lockdowns.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Reaktion der Eltern, Schülerinnen und Schüler auf die neue Situation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die zu Beginn der Pandemie verfügbare Ausstattung, die Sie und die Lehrkräfte während der Pandemie benötigten (z. B. digitale Geräte).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Erfolg Ihrer Musikschule im Allgemeinen bei der Suche nach neuen Wegen (u.a. Onlineunterricht) zur Erhaltung des Unterrichts.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durchführbarkeit neuer Stundenpläne und Raumzuweisungen in Ihrer Musikschule auf der Grundlage der neuen Schutzverordnungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Nutzung der Möglichkeiten digitaler Formate durch das Kollegium zur Erhaltung des Unterrichts.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Möglichkeit, die erprobten digitalen Formate auf andere zukünftige Situationen anzuwenden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbeiten von Zuhause: ihre eigene Home Office Situation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Möchten Sie etwas zu den Auswirkungen der Pandemie auf Ihre Arbeit hinzufügen oder erläutern?

Bei den nächsten Frageblöcken handelt es sich um standardisierte Fragen. Sie beziehen sich auf Ihre persönliche Wahrnehmung Ihrer beruflichen Tätigkeit.

Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Sie zu?

Ihnen steht eine Antwortskala zwischen „trifft gar nicht zu“ und „trifft voll und ganz zu“ zur Verfügung.

	trifft gar nicht zu	trifft wenig zu	trifft etwas zu	trifft ziemlich zu	trifft voll und ganz zu
In schwierigen Situationen kann ich mich auf meine Fähigkeiten verlassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die meisten Probleme kann ich aus eigener Kraft gut meistern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auch anstrengende und komplizierte Aufgaben kann ich in der Regel gut lösen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie oft haben Sie im Laufe der letzten 12 Monate daran gedacht ...

	nie	einige Male im Jahr	einige Male im Monat	einige Male in der Woche	jeden Tag
... Ihren Beruf aufzugeben?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Ihre Arbeitsstelle zu wechseln?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wenn Sie Ihre Arbeitssituation insgesamt betrachten, wie zufrieden sind Sie mit...

Wenn Sie als obere Leitung arbeiten, bezieht sich die Frage „...der Art und Weise, wie Ihre Abteilung geführt wird?“ auf Ihre direkten Vorgesetzten, zum Beispiel auf die Oberbürgermeisterin bzw. den Oberbürgermeister oder die Leitung der Volkshochschule, oder die Kulturdezernentin bzw. den Kulturdezernenten.

	sehr unzufrieden	unzufrieden	teils / teils	zufrieden	sehr zufrieden
Ihren Berufsperspektiven?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
den Leuten, mit denen Sie arbeiten?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
den körperlichen Arbeitsbedingungen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
der Art und Weise, wie Ihre Abteilung geführt wird?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
der Art und Weise, wie Ihre Fähigkeiten genutzt werden?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ihrem Lohn/Gehalt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ihrer Arbeit insgesamt, unter Berücksichtigung aller Umstände?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Zur Erinnerung: Auch die folgenden Daten werden anonym erhoben. Anhand dieser Daten ist es nicht möglich, Sie zu identifizieren. Ihre Antworten auf diese Fragen sind wichtig, um differenzierte Auswertungen vornehmen zu können.

Welche Führungsposition haben Sie an einer Musikschule?

- Musikschulleitung (zentrale Leitung)
- Stellvertretende Leitung
- Abteilungsleitung
- Fachbereichsleitung
- Bezirksleitung
- Leitung einer Zweigstelle (Kreismusikschule)
- Leitung an dezentraler Stelle einer Kreismusikschule
- Sonstiges:

Wie viele Jahre haben Sie insgesamt in den oben genannten Positionen der Musikschulleitung gearbeitet?

Wenn Sie in mehreren der Positionen gearbeitet haben, addieren Sie bitte alle Erfahrungsjahre.

Circa Jahre

Welches Geschlecht haben Sie?

- weiblich
- männlich
- divers

Wie alt sind Sie?

Ich bin Jahre alt.

Zu welchem Prozentsatz unterrichten Sie?

% meines Deputats sind Unterrichtsstunden.

Ihre Musikschule befindet sich in einer Stadt oder einem Dorf mit:

- 6.000 und bis unter 25.000 Einwohnerinnen und Einwohner
- 25.000 bis unter 100.000 Einwohnerinnen und Einwohner
- 100.000 bis unter 750.000 Einwohnerinnen und Einwohner
- mindestens 750.000 Einwohnerinnen und Einwohner

Wie viele Schülerinnen und Schüler hat die Musikschule, an der Sie eine Leitungsposition haben?

- Weniger als 1000 Schülerinnen und Schüler
- zwischen 1000 und 3000 Schülerinnen und Schüler
- zwischen 3000 und 6000 Schülerinnen und Schüler
- Mehr als 6000 Schülerinnen und Schüler

Wie viel Prozent der Schülerinnen und Schüler werden im Rahmen von Kooperationsprogrammen mit anderen Einrichtungen (Kindergarten, Grundschule, allgemeinbildende Schule, Seniorenheim, u. a.) unterrichtet?

Circa % der Schüler:innen werden im Rahmen von Kooperationen unterrichtet.

Wie viele Lehrkräfte (Festangestellte und Honorarkräfte) unterrichten insgesamt an Ihrer Musikschule?

- unter 50 Lehrkräfte
- 51-100 Lehrkräfte
- 101- 200 Lehrkräfte
- über 200 Lehrkräfte

Wie viel Prozent der Lehrkräfte haben ihre Unterrichtsstunden (alle oder einen Teil) in einer Festanstellung (TvÖD oder in Anlehnung an TvÖD mit unbefristeten Verträgen)?

Circa % der Lehrkräfte sind festangestellt.

Wie groß ist das Team, das Sie direkt führen?

Diese Zahl kann viel niedriger sein als die Gesamtzahl der Lehrkräfte an der Musikschule, z. B. im Falle einer Fachbereichsleitung.

- unter 50 Lehrkräfte
- zwischen 51 und 100 Lehrkräfte
- zwischen 101 und 200 Lehrkräfte
- über 200 Lehrkräfte
- Sonstiges:

Fragen zu Ihrer Arbeitszeit. Arbeiten Sie ...

- Vollzeit
- Teilzeit
- Vollzeit in Kombination mit einer anderen musikalischen Tätigkeit
- Teilzeit in Kombination mit einer anderen musikalischen Tätigkeit
- Vollzeit in Kombination mit einer anderen nicht-musikalischen Tätigkeit
- Teilzeit in Kombination mit einer anderen nicht-musikalischen Tätigkeit

Möchten Sie zu dieser Befragung oder zum besseren Verständnis Ihrer Antworten noch etwas anmerken?

Mit dem Klick auf die Weiter-Taste haben Sie die Umfrage beendet und Ihre Antworten werden gespeichert.

Letzte Seite

Herzlichen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben, einen wertvollen Beitrag zu dieser Forschung zu leisten!

Ihre Antworten wurden gespeichert. Sie können das Browser-Fenster nun schließen.