

Pädagogische Vorerfahrungen, Selbstwirksamkeit und professionsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden Musik vor dem Praxissemester

Daniela Neuhaus 
Bergische Universität
Wuppertal

Previous pedagogical experiences, self-efficacy and beliefs of preservice music teachers before a long-term internship

Zusammenfassung

Ausgehend vom Angebots-Nutzungs-Modell für das Praktikum (Gröschner & Hascher, 2019) untersucht die vorliegende Studie die musikpädagogischen Vorerfahrungen und erfahrungsbasierte Konstrukte vor Beginn des Praxissemesters. Auf eine ausführliche Darstellung der theoretischen Hintergründe sowie des Forschungsstands folgt eine Fragebogenstudie unter 265 Musik-Lehramtsstudierenden aus NRW zu ihren Vorerfahrungen, ihren fachübergreifenden Lehrkräfte-Selbstwirksamkeitserwartungen, ihren Überzeugungen zur Bedeutung musikpädagogischen Wissens für die Unterrichtspraxis sowie ihren Überzeugungen zur Relevanz musikunterrichtsbezogener Reflexion. Die Ergebnisse zeigen hohe Selbstwirksamkeitserwartungen sowie positive Einschätzungen gegenüber musikpädagogischem Wissen und fachbezogener Reflexion. Bei Studierenden mit musikpädagogischen Vorerfahrungen fallen die letzten beiden Überzeugungen noch positiver aus. Mögliche Konsequenzen für die Lehrkräftebildung sowie weiterführende Fragen für fachbezogene Professionalisierungsforschung werden diskutiert.

Schlagwörter:

Professionalisierung, Musiklehrkräfte, Überzeugungen, Selbstwirksamkeit, pädagogische Vorerfahrung, Praxissemester

Summary

Based on the offer-and-use model of practicum in teacher education (Gröschner & Hascher, 2019), this study examines prior music pedagogical experiences and experience-based constructs before the internship semester. A detailed presentation of the theoretical background and the current state of research is followed by a survey among 265 music teacher training students from North Rhine-Westphalia on their pedagogical experiences, their teacher self-efficacy expectations, their beliefs about the importance of music pedagogical knowledge for teaching, and their beliefs about the relevance of subject-related reflection. The results show high self-efficacy expectations and positive beliefs about music pedagogical knowledge and subject-related reflection. For students with previous experience in music education, the last two beliefs are even more positive. Possible consequences for teacher training and further questions for subject-related professionalization research are discussed.

Keywords:

professionalization, music teachers, beliefs, self-efficacy, prior pedagogical experiences, internship semester

1. Einleitung

Pädagogische Vorerfahrungen wurden bislang vor allem als wichtiger Faktor für den Berufswahlprozess von Lehramtsstudierenden betrachtet, da sie bereits vor dem Studium Möglichkeiten bieten, entsprechende Interessen zu entwickeln und eine differenzierte Berufswahlentscheidung zu treffen (Besa & Rothland, 2020; Neuhaus, 2008; Rothland, 2010). Inzwischen wird der Begriff jedoch auch auf Erfahrungen aus Tätigkeiten angewendet, in denen Studierende während des Studiums eigenverantwortlich pädagogisch handeln. Inwiefern pädagogische Vorerfahrungen für die Kompetenzentwicklung während des Studiums relevant sind, ist allerdings empirisch bislang wenig geklärt. Zudem bleibt die Fachperspektive häufig unberücksichtigt, obwohl sich Art und Umfang der Vorerfahrungen zwischen den Fächern erheblich unterscheiden und der Professionalisierungsprozess immer auch fachbezogen zu betrachten ist (Neuhaus, 2019a, 2019c, 2021a; Puffer, 2021).

Vor diesem Hintergrund untersucht die vorliegende Studie aus der Fachperspektive die pädagogischen Vorerfahrungen von Musikstudierenden und setzt sie in Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitserwartungen sowie ausgewählten Überzeugungen, da diese in besonderer Form auf Erfahrungen basieren. Der Fokus liegt dabei auf dem Praxissemester in Nordrhein-Westfalen, da in Praxisphasen sowohl Fähigkeiten als auch fachbezogene Überzeugungen, die sich durch die pädagogischen Vorerfahrungen möglicherweise bereits entwickelt haben, von besonderer Relevanz sind (Depping et al., 2021). Ziele des Praxissemesters in NRW sind das Herstellen vielfältiger Bezüge zwischen Studieninhalten und Schulerfahrungen sowie die Entwicklung von Reflexionsfähigkeit und eines professionellen Selbstkonzepts (Freimuth & Sommer, 2010).

Anknüpfend an diese Zielsetzungen untersucht die vorliegende Studie erfahrungsbasierte Konstrukte, die für ein erfolgreiches Absolvieren des Praxissemesters grundlegend und aus theoretischer bzw. empirischer Perspektive im Zusammenhang mit pädagogischen Vorerfahrungen besonders bedeutsam sind. Konkret werden (1) die fachübergreifenden Lehrkräfte-Selbstwirksamkeitserwartungen, (2) die Überzeugungen zur Nützlichkeit musikpädagogischer Theorien für die Unterrichtspraxis sowie (3) die Überzeugungen zur Relevanz musikunterrichtsbezogener Reflexion betrachtet.

Dies geschieht insbesondere mit Blick darauf, dass unbegleitete pädagogische Erfahrungen im Kontext des Professionalisierungsprozesses immer wieder kritisch gesehen werden. So weisen etwa Cramer (2013) und Hascher (2005) darauf hin, dass insbesondere unterrichtsnahe Vorerfahrungen die Gefahr einer Deprofessionalisierung bergen. Weil Studierenden überzeugt sind, bereits zu wissen, „wie es geht“, würden Reflexionsangebote und wissensbezogene Lernaufgaben möglicherweise nicht vertieft bearbeitet. Routinen, wie sie im Rahmen pädagogischer Tätigkeiten ohne Studienanbindung aufgebaut werden können, können als „Barriere für kritische Selbstbeobachtungen und für innovatives Lehrverhalten“ wirken (Siebert, 2016, S. 16) oder zu einer „Geringschätzung wissenschaftlichen Wissens“ führen (Simonis & Klomfaß, 2023, S. 162). Dies lässt sich auch für musikbezogene pädagogische Vorerfahrungen vermuten, beispielsweise wenn Erfahrungen im Bereich Instrumentalpädagogik oder Ensembleleitung ohne Reflexion der unterschiedlichen Kontexte und Zielsetzungen auf den schulischen Musikunterricht übertragen werden (Neuhaus, 2021a).

Den heuristischen Rahmen für die vorliegende Studie bildet das „Angebots-Nutzungs-Modell für das Praktikum“ (Gröschner & Hascher, 2019, S. 653). Vor dessen Hintergrund werden die theoretischen Grundlagen Selbstwirksamkeitserwartungen und (professionsbezogenen) Überzeugungen sowie ihre (empirische) Relevanz für den (frühen) Professionalisierungsprozess erläutert, auch hinsichtlich der Bedeutung der Perspektive des Fachs Musik. Es folgt ein ausführlicher Überblick über den Forschungsstand zu den pädagogischen Vorerfahrungen unter Einbezug fachübergreifender und fachspezifischer Befunde. Im Anschluss werden auf dieser Grundlage Hypothesen formuliert und in einer Vorstudie fachspezifische Items zur Erfassung der Überzeugungen zur Bedeutung musikpädagogischen Wissens für die Unterrichtspraxis sowie der Überzeugungen zur Relevanz fachbezogener Unterrichtsreflexion entwickelt. Nachfolgend werden die Ergebnisse der Befragung von 265 Musikstudierenden aus den Vorbereitungsseminaren zum Praxissemester dargestellt sowie vor dem Hintergrund der theoretischen Überlegungen und des Forschungsstands mit Blick auf ihre Relevanz für die (Musik-)Lehrkräftebildung sowie weitere Forschung diskutiert.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Angebots-Nutzungs-Modell

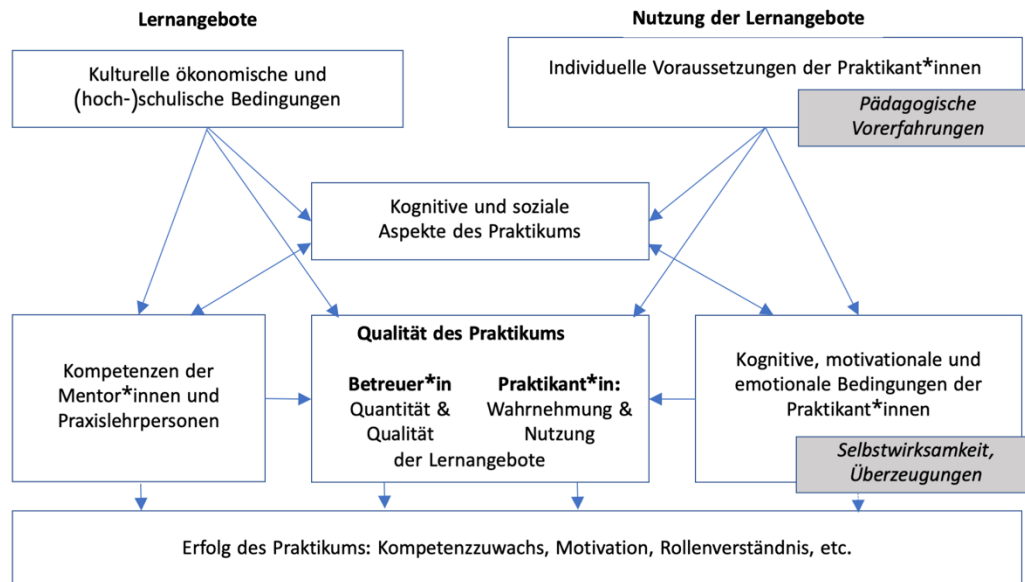


Abbildung 1: Angebots-Nutzungs-Modell für das Praktikum. Darstellung nach Gröschner und Hascher (2019, S. 653). Die grau unterlegten Bereiche und kursiv gesetzten Begriffe werden in der Studie untersucht und sind entsprechend ergänzt.

Den heuristischen Rahmen der vorliegenden Untersuchung bildet das *Angebots-Nutzungs-Modell für Praxisphasen* von Hascher und Kittinger (2014, hier in der Fassung von Gröschner & Hascher 2019, siehe Abbildung 1), das vielfältige Zusammenhänge zwischen den Lernangeboten in Praxisphasen sowie deren Nutzung durch die Studierenden postuliert. Das Modell geht davon aus, dass der Erfolg eines Praktikums auf Seiten der Lernangebote vom organisatorischen Kontext, etwa der Situation in der Schule, sowie von den beteiligten Personen, zum Beispiel von der Betreuung durch die Lehrkräfte, bestimmt wird. Auf Seiten der Nutzung sind die individuellen Voraussetzungen der Studierenden sowie ihre kognitive, motivationale und emotionale Verfasstheit wichtige Faktoren (Hascher & Kittinger, 2014).

Die vorliegende Studie greift die pädagogischen Vorerfahrungen der Studierenden als Teil der individuellen Voraussetzungen sowie Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen als Bedingungen für die Nutzung der Lernangebote heraus. Diese Voraussetzungen und Bedingungen sind relevant für die Wahrnehmung und Nutzung der Praxisphase durch die Studierenden und können laut Modell die Qualität des Praktikums sowohl

direkt als auch indirekt beeinflussen (siehe Abbildung 1). Anders als im Modell wird jedoch davon ausgegangen, dass die Verknüpfungen zwischen den einzelnen Aspekten nicht unidirektional zu sehen sind, sondern dass diese miteinander in Wechselwirkung stehen.

Nachfolgend werden zunächst die theoretischen Hintergründe der betrachteten Bedingungen auf Studierendenseite – Selbstwirksamkeit und Überzeugungen – und Forschungsergebnisse zur im Modell postulierten Relevanz für den Lernerfolg in Praxisphasen sowie allgemein für professionelles Handeln von Lehrkräften zusammengefasst. In Abschnitt 3 werden dann empirische Erkenntnisse zu den Zusammenhängen mit den pädagogischen Vorerfahrungen als individuelle Voraussetzungen dargelegt, auf deren Grundlage die Hypothesen für die vorliegende Studie formuliert wurden.

2.2 Selbstwirksamkeitserwartungen als individuelle Bedingungen der Professionalisierung

Das Konzept der Selbstwirksamkeit geht auf Bandura (1997) zurück, der es versteht als „beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attain-

ments“ (Bandura, 1997, S. 3). Neben *mastery experience* spielen auch Beobachtungen relevanter Handlungen anderer Personen (*vicarious experience*), Rückmeldungen durch andere Personen (*social persuasions*) und physiologische bzw. affektive Zustände wie Freude, Stress oder Angst (*physiological and affective states*) eine Rolle für die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen (Bandura, 1997). Entscheidend sind dabei nicht die jeweiligen Quellen, sondern die Interpretation der gemachten Erfahrungen (Morris et al., 2017).

Selbstwirksamkeitserwartungen sind in Verbindung mit pädagogischen Vorerfahrungen von besonderem Interesse, da eigenes Handeln und daraus resultierende Erfolge oder Misserfolge (*mastery experience*) die einflussreichste Quelle von Selbstwirksamkeitserwartungen darstellen (Bandura, 1997) und sie kontext- bzw. tätigkeitsspezifisch sind. Als Teil professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften gehören sie zu den motivationalen Orientierungen (Baumert & Kunter, 2006).¹

Entsprechend wird den Selbstwirksamkeitserwartungen in der Lehrkräftebildungsforschung eine große Bedeutung für eine professionelle Berufsausübung und den Verbleib im Beruf zugeschrieben, da sich empirisch vielfältige positive Zusammenhänge feststellen ließen, z.B. mit beruflichem Engagement, Belastungserleben, Berufszufriedenheit, Facetten des Pädagogischen Professionswissens oder Unterrichtsqualität (Bardach et al., 2022; Böhnert et al., 2023; Klassen & Tze, 2014; Künstling et al., 2016; Lauermann et al., 2020; Schulte et al., 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2014; Zee & Koomen, 2016). Für angehende Musiklehrkräfte zeigten Fiedler et al. (2024) einen positiven Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und Freude sowie eine negative Korrelation mit Ärger und Angst im Hinblick auf Musikunterricht.

Die Forschung zum Praxissemester konzentriert sich bislang auf Veränderungen der Selbstwirksamkeitserwartungen in dessen Verlauf (z.B. Bauer et al., 2020; Böhnert et al., 2023; Schüle et al., 2017). Als Individualfaktoren, die die Nutzung der Lernangebote und damit den Erfolg von Praxis-

phasen beeinflussen können, wurden Selbstwirksamkeitserwartungen dagegen nur selten untersucht. Es gibt Hinweise darauf, dass sie sich auf die Kompetenzselbsteinschätzungen sowie die selbst eingeschätzte Unterrichtsqualität auswirken (Bach, 2022; Depaepe & König, 2018; Groß Ophoff et al., 2019; Schubarth et al., 2014) und dass sie einen direkten Effekt auf das pädagogische Interesse als Aspekt der Berufswahlmotivation sowie auf die professionelle Wahrnehmung von Unterricht haben (Depping et al., 2021). Darüber hinaus konnten Kücholl et al. (2019) Zusammenhänge zwischen hohen Selbstwirksamkeitserwartungen und niedrigen Werten auf den Burnout-Faktoren emotionale Erschöpfung und Leistungsfähigkeit am Ende des Praxissemesters zeigen.² Hohe Selbstwirksamkeitserwartungen sind also mit Blick auf den Professionalisierungsprozess grundsätzlich als positiv einzuschätzen.

2.3 Professionalisierungsbezogene Überzeugungen als individuelle Bedingungen der Professionalisierung

Berufsbezogene Überzeugungen und Werthaltungen sind ebenso wie die Selbstwirksamkeitserwartungen erfahrungsbasiert. Levin (2015) konstatiert im Anschluss an Richardson (1996) drei mögliche Quellen der Überzeugungen von Lehrkräften: (1) Formales Wissen, das z.B. in der Lehrkräfteausbildung erworben wurde, (2) persönliche Erfahrungen, dazu zählen u.a. familiärer Hintergrund, Geschlecht oder Religion und (3) Erfahrungen mit Schule und Unterricht, z.B. aus der eigenen Schulzeit, durch Beobachtung von Lehrkräften und eigenes Unterrichten. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass Überzeugungen zeitlich relativ stabil sind und sich nur durch vertiefte, erfahrungsbasierte Auseinandersetzung verändern. Entscheidend für Veränderungen der Überzeugungen ist dabei vor allem die persönliche Bedeutsamkeit der Erfahrungen (Skott, 2015). Pädagogische Tätigkeiten außerhalb des Studiums können entsprechend bedeutsame Erfahrungsräume bieten und somit eine relevante Quelle von Überzeugungen darstellen.

¹ Allerdings ist die konzeptionelle Unterscheidung zwischen motivationalen Orientierungen und Überzeugungen, wie sie im Kompetenzmodell von Baumert & Kunter (2006) postuliert wird, keineswegs trennscharf. So formulieren beispielsweise Seifert & Schaper (2018, S. 197) Selbstwirksamkeitserwartungen als „domänenspezifische Überzeugung der Lehrkräfte“ bezüglich eigener Fähigkeiten und Kompetenzen. Ebenso machen etwa Siwatu & Chesnut (2015) deutlich, dass sich Selbstwirksamkeitserwartungen als individuelle Überzeugungen verstehen lassen. Auch Merk (2020) verweist auf die Problematik.

² Es wurden dabei unterschiedliche Skalen eingesetzt, so z.B. von Groß-Ophoff et al. (2019) die Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (ohne Lehramtsbezug) nach Schwarzer & Jerusalem (1999). Von Depping et al. (2021) dagegen wurde die Selbstwirksamkeitserwartungen unterrichtsbezogen auf Basis der etablierten Skala von Schwarzer & Jerusalem (1999) sowie der Items von Schulte (2008) und ergänzt um eigene Items erhoben. Das erschwert die Vergleichbarkeit der Ergebnisse.

Zum Begriff der Überzeugungen liegen zahlreiche Definitionen vor (Merk, 2020), ebenso gibt es eine Vielzahl an unterschiedlichen Übersetzungen des Begriffs *beliefs* als Überzeugungen, Einstellungen, Vorstellungen, Sichtweisen, Haltungen usw. (Reusser & Pauli, 2014). Die vorliegende Studie verwendet den Begriff Überzeugungen und orientiert sich am Verständnis von Reusser und Pauli (2014):

„... verstehen wir unter Überzeugungen von Lehrpersonen (teacher beliefs) affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lern-Prozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und welche ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben.“ (Reusser & Pauli, 2014, S. 642-643)

„Überzeugungen [...] bringen zum Ausdruck, was eine Lehrperson glaubt, worauf sie vertraut, was sie subjektiv für richtig hält und mit welchen fachpädagogischen Ideen, Anschauungen, Weltbildern und Wertorientierungen [...] sie sich identifiziert.“ (Reusser & Pauli, 2014, S. 644)

Überzeugungen haben einen wichtigen Einfluss auf das Handeln: Sie filtern Informationen und Erfahrungen, prägen die Wahrnehmung und Interpretation von Situationen und leiten Ziele und Handlungen (Blömeke et al., 2015; Fives & Buehl, 2012).³ So ist davon auszugehen, dass professionsbezogene Überzeugungen als Filter für das in der Lehrkräftebildung vermittelte Wissen wirken und die Nutzung von Lernangeboten in Praxisphasen sowie die verfolgten Ziele beeinflussen (Blömeke et al., 2015; Fives & Buehl, 2012).

Daran anknüpfend stehen Überzeugungen zum Nutzen musikpädagogischen Wissens für den Musikunterricht sowie zur Relevanz von Reflexion für Musiklehrkräfte im Fokus der vorliegenden Studie.⁴ Damit werden – analog zu verschiedenen Facetten des Professionswissens in gängigen Kompetenzmodellen – fachübergreifende von domänen-

spezifischen Überzeugungen differenziert, die den Gegenstand sowie das Lernen und Lehren in einem bestimmten Unterrichtsfach betreffen (z.B. Merk et al., 2016; Reusser & Pauli, 2014; Voss et al., 2011). Dies schließt auch an Forschungsergebnisse zu Unterschieden in den Kompetenz- und Relevanzeinschätzungen im Hinblick auf die verschiedenen Studienfächer und Wissensbereiche (insbesondere Bildungswissenschaften, Fachdidaktik) in Studium und Praxisphasen durch Studierende an, die die Notwendigkeit einer fachspezifischen Betrachtung verdeutlichen (Klingebiel et al., 2020, Schellenbach-Zell & Neuhaus, 2021).

2.3.1 Überzeugungen zu „Theorie“ und „Praxis“ als individuelle Bedingungen in Praxisphasen

Praxisphasen werden von verschiedenen Seiten eine hohe Bedeutung für den Lernerfolg der Studierenden und ein großer Nutzen für die Berufsausübung zugeschrieben (Cramer, 2012; Gröschner & Hascher, 2019). Entsprechend wird immer wieder „mehr Praxis“ eingefordert und praktischen Erfahrungen wird – oft verbunden mit Zweifeln am Nutzen theoretischen Wissens – eine hohe Wertschätzung zuteil (z.B. König & Rothland, 2018; Rothland & Boecker, 2015; zusammenfassend Bleck & Lipowsky, 2020; s.a. Conway, 2002). Im Professionalisierungsdiskurs wird jedoch davon ausgegangen, dass „ein bloßes ‚Mehr‘ an Praxis [...] nicht zu einer höheren Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ führt (Gröschner, 2020, S. 245). Weder der zeitliche Umfang von Praxisphasen noch deren Häufigkeit, sondern ihre Gestaltung sind entscheidend für den Beitrag zur Kompetenzentwicklung, wobei der Auseinandersetzung mit theoretischem Wissen eine bedeutende Rolle zukommt (Gröschner & Hascher, 2019; Ronfeldt & Reininger, 2012; Rothland & Boecker, 2015). Gleichzeitig wird immer wieder auf eine Theorieskepsis oder gar Theoriefeindlichkeit bei Lehrkräften im Beruf verwiesen (z.B. Bleck & Lipowsky, 2020; Patry, 2005; Plöger, 2006).

Folgt man dem Expertiseparadigma, das die Bedeutung eines umfangreichen, domänenspezifischen und hochgradig vernetzten Wissens für eine erfolgreiche Tätigkeit als Lehrkraft hervorhebt (z.B. Hofmann, 2011), und entsprechenden Forschungsergebnissen (z.B. Baumert & Kunter, 2011), sind die

³ Dabei ist die Beziehung zwischen Überzeugungen und Handeln bzw. Berufspraxis nicht unidirektional zu sehen, sondern sie ist vielmehr reflexiver Natur (Skott 2015).

⁴ Für eine Topologie berufsbezogener Überzeugungen von Lehrkräften liegen unterschiedliche Vorschläge vor, einen Überblick über verschiedene Systematisierungen gibt Kirchner (2016).

Überzeugungen der Studierenden darüber, welche Bedeutung dem im Studium vermittelten Wissen für unterrichtliches Handeln zukommt, vor allem mit Blick auf die Reflexion der Erfahrungen in und damit den Lernerfolg von Praxisphasen besonders relevant (Hascher & Hagenauer, 2016). Solche epistemologischen Überzeugungen beschreiben,

„how individuals come to know, the theories and beliefs they hold about knowing, and the manner in which such epistemological premises are a part of and an influence on the cognitive processes of thinking and reasoning“ (Hofer & Pintrich, 1997, S. 88).

Der umfangreiche und facettenreiche Diskurs um die Begriffe „Theorie“ und „Praxis“ sowohl in den Bildungswissenschaften als auch in der Musikpädagogik kann an dieser Stelle nicht nachgezeichnet werden.⁵ Die vorliegende Untersuchung orientiert sich am Begriffsverständnis von Bleck und Lipowsky (2020), da sie auf die dort verwendeten Items Bezug nimmt:

„Während der Terminus *Praxis* das Tun im Sinne einer zielgerichteten Handlung beschreibt, stellen Theorien Aussagensysteme dar. Praxis ist auf den Einzelfall bezogen. Wissenschaftliche Theorien zeichnen sich hingegen durch Allgemeinheit aus (Plöger, 2006; Patry, 2014; Villiger, 2015). Im Zusammenhang mit dem Lehrerberuf wird der Begriff Praxis in der Regel auf das Handeln in der Schule, wenn nicht gar auf die Unterrichtspraxis zugespißt (Hedtke, 2007). *Theorie* meint in Abgrenzung davon die an der Universität vermittelten, wissenschaftlichen Inhalte (Allen & Wright, 2014; Hascher & Hagenauer, 2016). Diese im Studium vermitteln Inhalte, welche sowohl Theorien im engeren Sinne, wissenschaftliche Konzepte wie auch Forschungsbefunde einschließen, werden im Folgenden als *wissenschaftliche Inhalte* bezeichnet.“ (Bleck & Lipowsky, 2020, S. 100, Hervorhebungen im Original)

Die Bedeutung entsprechender Überzeugungen für die tatsächlich Verknüpfung von Theorie und Praxis wurde bislang nur vereinzelt untersucht.

Greisel et al. (2022) stellten fest, dass sich unter anderem die Einstellung gegenüber evidenzorientierter Bearbeitung unterrichtspraktischer Probleme – als Bündel unterschiedlicher Überzeugungen gegenüber dieser Tätigkeit – auf die Absicht zur sowie die selbst eingeschätzte tatsächliche evidenzorientierte Argumentation auswirken. Ähnliches konnten Lysenko et al. (2014) für den Zusammenhang zwischen den Überzeugungen von Lehrkräften zu evidenzbasiertem Wissen und der selbstberichteten Häufigkeit der Nutzung dieses Wissens feststellen.

Ergänzend ist auch hier eine Differenzierung zwischen domänenspezifischen und fachübergreifenden Überzeugungen wichtig. Cramer (2012) fand heraus, dass die Studierenden den Nutzen der fachdidaktischen Anteile des Studiums für die Berufsausübung deutlich größer einschätzten als den Nutzen der fachwissenschaftlichen sowie erziehungswissenschaftlichen Studienanteile. Zu ähnlichen Ergebnissen kam Millican (2008) im Hinblick auf Musiklehrkräfte in den USA. Er ließ 214 Musiklehrkräfte (Band- und Orchesterleitung) verschiedene Wissensformen nach ihrer Bedeutung für eine erfolgreiche Lehrtätigkeit ordnen. Hier zeigte sich fachdidaktisches Wissen (*pedagogical content knowledge*) mit Abstand als wichtigste Wissensform, gefolgt von Fachwissen und allgemein pädagogischem Wissen, die ebenfalls als wichtig eingestuft wurden. Die anderen Wissensformen wurden als deutlich weniger wichtig eingeschätzt.⁶

Für die Überzeugungen zu Theorie und Praxis ist daher eine Modellierung unter Berücksichtigung der Fachperspektive erforderlich.

2.3.2 Überzeugungen zu Unterricht-reflexion als individuelle Bedingungen in Praxisphasen

Als weiterer essenzieller Aspekt von Professionalität neben der Verknüpfung universitären Wissens mit schulpraktischem Handeln werden Fähigkeit und Bereitschaft zur Reflexion angesehen (Göbel & Neuber, 2017; vgl. zusammenfassend Aufschnaiter et al., 2019). Studien haben gezeigt, dass die Fähigkeit zur Reflexion sowohl relevant für die Entwicklung von Expertise ist als auch mit weiteren für die Lehrtätigkeit bedeutsamen Eigenschaften wie Veränderungsbereitschaft korreliert (vgl. zusammen-

⁵ z.B. Heid, 2004; Hörmann & Meidel 2016; Leonhard, 2020; McKoy 2018; Niessen & Lehmann-Wermser, 2004; Patry, 2005; Rothland, 2020; Stöger 2010.

⁶ Die von Millican (2008) modifizierten Wissensformen nach Shulman (1986, 1987) waren: Pedagogical content knowledge, content knowledge, general pedagogical knowledge, curriculum knowledge, knowledge of learners, knowledge of educational contexts, administrative knowledge (Millican 2008, 72).

fassend Gruber, 2021). Die Förderung von Reflexionsfähigkeit in verschiedenen Facetten stellt entsprechend ein wichtiges Ziel des Praxissemesters in NRW dar (Freimuth & Sommer, 2010). Aufschnaiter et al. (2019, S. 152) heben darüber hinaus die Bedeutung reflexionsbezogener Dispositionen hervor, darunter „Einstellungen/Überzeugungen, u.a. zur Relevanz von Reflexionen“, damit entsprechende Lernangebote auch genutzt werden.

Die vorliegende Studie fokussiert hieran anknüpfend Überzeugungen zur Relevanz von Unterrichtsreflexion und nimmt primär den Aspekt der Selbstreflexion in der schulpraktischen Phase des Praxissemesters in den Blick.⁷ Hiermit sind Prozesse des Nachdenkens über den eigenen Unterricht und des kritischen Hinterfragens gemeint, um diesen im Berufsalltag stetig weiterzuentwickeln (Helmke, 2010).

Forschung zu Reflexion im Kontext von Praxisphasen fokussiert bislang primär Fragen der Förderung entsprechender Kompetenzen (z.B. Guardiera et al., 2018; vgl. auch den Überblick von Ulrich & Gröschner, 2020) und untersucht unter anderem, welche Reflexionstiefe Studierende beispielsweise in Lerntagebüchern erreichen (z.B. Schlag & Hartung-Beck, 2016). Die Relevanz der Überzeugungen zur Bedeutung von Reflexion für die Nutzung der Angebote und den Lernerfolg in Praxisphasen ist dagegen bislang kaum untersucht worden, musikpädagogische Forschung fehlt ganz. Die wenigen vorliegenden Ergebnisse sind uneinheitlich. Meier et al. (2022) verweisen auf einen positiven Zusammenhang zwischen Überzeugungen zur Relevanz von Reflexion und erreichtem Niveau sowie Differenzierungsgrad der Reflexion. Stender et al. (2021) fanden dagegen keinen Zusammenhang zwischen subjektiver Einschätzung der Relevanz von Reflexion und Reflexionsperformanz.

3. Forschungsstand

3.1 Art und Häufigkeit pädagogischer Vorerfahrungen⁸

Pädagogische Vorerfahrungen als Teil der individuellen Lernvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden sind in den letzten Jahren vor allem im Kontext verlängerter Praxisphasen vermehrt in den Fokus bildungswissenschaftlicher Forschung gerückt.

Dabei werden sie in verschiedenen Studien allerdings sehr unterschiedlich interpretiert und operationalisiert (Besa & Rothland, 2020; Neuhaus, 2019b). In der vorliegenden Untersuchung werden darunter Tätigkeiten verstanden, in denen Studierende eigenverantwortlich und ohne Anbindung an das Studium oder professionelle Begleitung (z.B. durch erfahrene Lehrkräfte) pädagogisch handeln. Wichtige Beweggründe für die Aufnahme einer solchen Tätigkeit sind nach Walczuch (2024) der Wunsch sich pädagogisch zu qualifizieren, finanzielle Gründe sowie der Wunsch nach Selbstverwirklichung.

Der Anteil der Lehramtsstudierenden, die pädagogische Vorerfahrungen sammeln, liegt über verschiedene Studien hinweg zwischen 73% (Rothland, 2010) und 91% (Willer, 1993; vgl. auch Bach et al., 2014; Cramer, 2012; König et al., 2013; Moser & Hascher, 2000; Neuhaus, 2019b; Römer et al., 2018; Watson et al., 2023; Weber, 2020). Dabei beträgt der Anteil der Studierenden, die vor Beginn des Praxissemesters auf ihr studiertes Fach bezogene Vorerfahrungen sammeln konnten, zwischen 17% in den Gesellschaftswissenschaften und 76% im Fach Mathematik (Neuhaus, 2019b). Für das Fach Musik ist dieser Anteil mit 76% ebenfalls sehr hoch (Neuhaus, 2021a).

Die fachübergreifend am häufigsten ausgeübte Tätigkeit ist das Erteilen von Nachhilfeunterricht. Der Anteil der Studierenden, die hierin Erfahrungen sammeln konnten, liegt zwischen 50% und 91% (König & Herzmann, 2011; Moser & Hascher, 2000; Neuhaus, 2019b; Weber, 2020; Willer, 1993). Weber (2020) ermittelte darüber hinaus einen Anteil von 30% der befragten Masterstudierenden, die bereits mehr als 12 Wochen an einer Schule unterrichtet hatten. Weitere Tätigkeiten wie etwa die Leitung von Sportgruppen oder Übermittagsbetreuung werden von einem erheblich geringeren Anteil der Studierenden (unter 20%) ausgeübt. Bei den Musikstudierenden zeigt sich insgesamt ein breiteres Spektrum an Erfahrungsbereichen und ein starker Fachbezug: Ähnlich bedeutsam wie Nachhilfeunterricht ist bei den Musikstudierenden der Bereich Instrumental- bzw. Gesangspädagogik, etwa ein Viertel von ihnen sammelte außerdem Erfahrungen in der Ensembleleitung (Neuhaus, 2021a).

⁷ Zu den verschiedenen Facetten des Reflexionsbegriffs vgl. Neuhaus (2021b).

⁸ Dieser Abschnitt beruht in Teilen auf den Ausführungen in Neuhaus (2021a), da einige Elemente des Fragebogens sowie Teile der Stichprobe deckungsgleich sind. Insbesondere werden pädagogische Vorerfahrungen gleich definiert und erhoben.

3.2 Zusammenhänge zwischen pädagogischen Vorerfahrungen und individuellen Bedingungen

3.2.1 Berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen und pädagogische Vorerfahrungen

Selbstwirksamkeitserwartungen werden bislang vor allem als Teil der individuellen Voraussetzungen des Studiums oder für Praxisphasen sowie mit Blick auf den weiteren Verlauf untersucht (vgl. Abschnitt 2.2.). Hier zeigen sich sowohl zu Beginn des Studiums als auch vor dem Start in Praxisphasen durchgehend hohe, bisweilen als unrealistisch oder überhöht interpretierte Selbstwirksamkeitserwartungen (z.B. Böhnert et al., 2018; Depping et al., 2021; Seifert & Schaper, 2018; Schüle et al., 2017). Die Frage, warum sich angehende Lehrkräfte in ihren Selbstwirksamkeitserwartungen individuell unterscheiden, ist dagegen bislang wenig untersucht (Morris et al., 2017). Empirisch zeigt sich ein Zusammenhang mit pädagogischen Tätigkeiten als informelle Lerngelegenheiten, denn hier können Studierende vielfältige, für die Selbstwirksamkeitserwartungen relevante Erfahrungen machen. Sowohl Ulich (2004) als auch Kappler (2013, 2016) fanden in ihren Studien zu Berufswahlmotiven positive Zusammenhänge zwischen den pädagogischen Vorerfahrungen und der Überzeugung, über die notwendigen Fähigkeiten für den Lehrer*innenberuf zu verfügen. Auch Depping et al. (2021) ermittelten für Studierende einen positiven Einfluss der pädagogischen Vorerfahrungen auf die Selbstwirksamkeitserwartungen. Ähnlich fanden Lerche et al. (2013) eine niedrige positive Korrelation zwischen den Selbstwirksamkeitserwartungen und dem selbst eingeschätzten Erfolg in den ausgeübten pädagogischen Tätigkeiten. Bach und Hagenauer (2022) ermittelten einen positiven Zusammenhang zwischen der Freude im Praktikum und den Selbstwirksamkeitserwartungen zu Instruktionsstrategien und zu Schülermotivierung.

In der Musikpädagogik wurden Selbstwirksamkeitserwartungen mit Blick auf den Professionalisierungsprozess bislang selten und nur im anglo-amerikanischen Raum untersucht.⁹ Informelle Lerngelegenheiten wie pädagogische Vorerfahrungen wurden in diesem Kontext lediglich in einer Studie mit fünf Musikstudierenden betrachtet: Bei Regier (2021) berichteten sie, dass ihre pädagogischen

Vorerfahrungen im Bereich Instrumentalunterricht, Ensembleleitung u. ä. das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten mit Blick auf das vor ihnen liegende Praktikum stärker beeinflussten als die Praktika und Kurse des Studiums. Prichard (2017, Appendix A, S. 6) fokussierte allgemein eigene Unterrichtserfahrungen von Musikstudierenden in den USA und konnte diese als einen wichtigen Faktor für die Selbstwirksamkeit im Hinblick auf das Unterrichten von Musik und das Classroom Management zeigen. Ähnliches stellte Bergee (2002) ebenfalls für die Selbstwirksamkeit im Hinblick auf Classroom Management fest. Fisher et al. (2021) dagegen fanden keinen Einfluss der außerhalb des Studiums unterrichteten Stunden auf die Selbstwirksamkeitserwartungen der Musikstudierenden.

3.2.2 Überzeugungen über die Bedeutung von Theorie und Praxis mit Blick auf Praxisphasen

Epistemologische Überzeugungen von Studierenden zum Verhältnis von Theorie und Praxis sind bislang wenig empirisch erforscht, musikbezogen sind sie gar nicht untersucht worden. Schaut man zunächst auf die Frage, mit welchen Überzeugungen Studierende in längere Praxisphase starten, so stehen sie universitären Wissensbeständen grundsätzlich positiv gegenüber: Bei Bleck und Lipowsky (2020) ergibt sich eine leichte Ablehnung der Bedeutungslosigkeit wissenschaftlicher Inhalte. Ähnlich zeigen Fischer et al. (2018, S. 162) eine grundsätzliche Zustimmung zur „theoretisch-reflexive[n] Professionalisierungsfunktion“ zu Beginn des Praxissemesters.

Die Erfahrungen in schulischen Praxisphasen wirken sich jedoch eher negativ auf die Überzeugungen zu Theorie und Praxis aus. Bei Fischer et al. (2016) zeigte sich im Vergleich vor und nach dem Praxissemester, dass die Studierenden etwas weniger davon überzeugt waren, dass Praxisbezug Theorie anschaulich macht, und dass sie etwas mehr eine Unabhängigkeit von Theorie und Praxis annahmen. Zudem verschlechterte sich die Einstellung gegenüber der „theoretisch-reflexiven Professionalisierungsfunktion des Lehramtsstudiums“ (Fischer et al. 2018, S. 162). Ähnlich stellten Bleck und Lipowsky (2020, S. 99, Hervorhebung im Original) für die „Überzeugung von der *Bedeutungslosigkeit wissenschaftlicher Inhalte für die Schulpraxis*“ zunächst fünf Wochen nach Beginn des Praxissemes-

⁹ Aufgrund der weitgehenden Beschränkung der musikpädagogischen Arbeit an Schulen auf Ensemblesmusizieren sind diese Erkenntnisse nur begrenzt auf allgemeinbildenden Musikunterricht in Deutschland übertragbar (z.B. Zelenak, 2010).

ters eine leichte Zunahme der Überzeugung fest, dass das Wissen bedeutungslos sei. Im weiteren Verlauf ergab sich dann eine leichte Abnahme, der Wert am Ende lag aber über dem Wert zu Beginn des Praxissemesters (Bleck & Lipowsky, 2020).

Inwiefern individuelle Unterschiede in den Überzeugungen zu Theorie und Praxis mit den pädagogischen Vorerfahrungen außerhalb von Praxisphasen zusammenhängen, wurde bislang nur punktuell betrachtet. Scheidig und Holmeier (2022) konnten zeigen, dass Studierende, die einer studienunabhängigen Unterrichtstätigkeit nachgehen, im Vergleich mit den übrigen Studierenden dem Wissenschaftsbezug im Studium keine geringere Bedeutung beimessen. In der Studie von Walczuch (2024, S. 273) zu studentischen Nebentätigkeiten gab es eine hohe Zustimmung zur Aussage „Ich schätze Lernen durch Erfahrung als besonders wichtig in pädagogischen Berufen ein.“ Gleichzeitig gehen die Studierenden jedoch überwiegend davon aus, dass ihre Tätigkeit sie zur Vernetzung mit theoretischem Wissen und empirischen Befunden anregt und sie dadurch eine „differenzierte und reflexive Haltung gegenüber theoretischem Wissen“ entwickeln (Walczuch, 2024, S. 276).

3.2.3 Überzeugungen über die Relevanz von Unterrichtsreflexion

Befunde zu Überzeugungen als reflexionsbezogene Disposition (Stender et al., 2022) im Kontext des Praxissemesters liegen nur vereinzelt vor. Grundsätzlich zeigt sich, dass die Studierenden Reflexion eine hohe Relevanz beimessen (Göbel & Neuber, 2022; Neuber & Göbel, 2016; Stender et al., 2022 (adaptierte Items von Neuber & Göbel, 2016); Weber et al., 2023).

Vorliegende Befunde zur Bedeutung pädagogischer Vorerfahrungen deuten auf einen möglichen positiven Zusammenhang mit den reflexionsbezogenen Überzeugungen hin, wenngleich in den Studien unterschiedliche Facetten von Reflexion fokussiert werden. Die Auswertung der von Taibi (2013) durchgeführten Interviews ergab, dass außerschulische pädagogische Tätigkeiten unter bestimmten Umständen die Reflexion berufsbezogener Überzeugungen anregten, insbesondere schul- und professionstheoretischer sowie unterrichtsbezogener Überzeugungen. Ergänzend fanden Artmann et al. (2012) in einer Analyse von Portfoliotexten heraus, dass die Vorerfahrungen bei Studienanfänger*innen die Qualität der Rollenreflexion positiv beeinflussen. Hußner et al. (2023) konnten in ihrer Studie zur Veränderung der reflexionsbezogenen Selbst-

wirksamkeit feststellen, dass deren Anstieg in der Interventionsgruppe zur systematischen Reflexion von Unterrichtserfahrungen positiv mit der Dauer der pädagogischen Vorerfahrungen zusammenhing: „The results showed that previous pedagogical experiences for teaching (Time 1) were positively and significantly related to the average change in self-efficacy for reflection of student teachers over a semester (Time 1 to Time 2)“ (Hußner et al., 2023, S. 1312). Sie vermuten, dass die Vorerfahrungen bereits Gelegenheit zur Reflexion gegeben haben, sowohl in Verbindung mit dem im Studium vermittelten Wissen als auch im Austausch mit Lehrkräften oder anderen Studierenden (Hußner et al., 2023).

Aus musikpädagogischer Sicht liegen vor allem konzeptionelle Überlegungen vor, wie sich die Reflexionsfähigkeit gezielt fördern lässt (z. B. Hammerich et al., 2022; Höller et al., 2022; Neuhaus, 2019a, 2019c, 2020; Prantl & Wallbaum, 2017). Bei Neuhaus (2021a) gaben einige Studierende an, dass sie im Rahmen ihrer pädagogischen Tätigkeiten bereits Reflexionsfähigkeiten erworben hätten. Dazu passend zeigte sich in der Untersuchung der Reflexion kurzer Videoausschnitte von Musikunterricht von Berg et al. (2002), dass der Umfang der musikbezogenen Lehrerfahrungen mit Gruppen mit dem Reflexionsniveau korreliert.

3.2.4 Zusammenhänge zwischen den individuellen Bedingungen

Über Ergebnisse zu den erfahrungsbasierten Konstrukten im Kontext von Praxisphasen hinaus liegen einzelne, jedoch teilweise uneinheitliche Befunde zu den Zusammenhängen zwischen Selbstwirksamkeit, Überzeugungen über den Nutzen von Theorie sowie über die Relevanz von Reflexion vor. Die Erhebung von Hosenfeld (2010) unter Grundschullehrkräften ergab, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen positiv mit der Reflexionsbereitschaft korrelieren. Göbel und Neuber (2022, S. 733) dagegen konnten keinen Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit und der Einstellung gegenüber „Relevanz von Reflexion im Lehrberuf“ feststellen. Eine negative Korrelation zwischen Theoriedistanz sowie dem Interesse an Reflexion ermittelte Niggli (2004). Im Hinblick auf die epistemologischen Überzeugungen fanden Hascher und Hagenauer (2016) heraus, dass bei Studierenden, die bereits eine mehrwöchige Praxisphase absolviert hatten, die Offenheit gegenüber Theorie einen signifikanten Prädiktor der Lehrkräfte-Selbstwirksamkeit darstellte.

4. Zusammenfassung: Individuelle Voraussetzungen und Bedingungen für das Lernen in Praxisphasen

Selbstwirksamkeitserwartungen sowie professionsbezogenen Überzeugungen wird aus professionstheoretischer Perspektive eine große Bedeutung sowohl für das Lernen in Praxisphasen als auch eine professionelle Berufsausübung beigemessen. Dies wird durch vielfältige empirische Belege gestützt, wenngleich sich die Forschung in vielen Bereichen bislang vor allem auf Praxisphasen und weniger auf Lehrkräfte im Beruf fokussiert.

Pädagogische Vorerfahrungen spielen als informelle Lerngelegenheiten von Lehramtsstudierenden eine große Rolle (Neuhaus, 2021). Sowohl theoretisch als auch empirisch ist von einem positiven Zusammenhang zwischen Tätigkeiten außerhalb des Studiums und professionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen auszugehen. Ebenso ist zu vermuten, dass die Studierenden grundsätzlich mit wünschenswerten Überzeugungen zur Theorie-Praxis-Relation in das Praxissemester starten, dass diese aber möglicherweise bei Personen mit (umfangreicheren) pädagogischen Vorerfahrungen – analog zur berichteten Entwicklung in Praxisphasen – etwas ungünstiger ausfallen. Daneben schätzen die Studierenden die Relevanz von Reflexion als hoch ein und die Befunde weisen auf einen positiven Zusammenhang zwischen pädagogische Vorerfahrungen und Überzeugungen gegenüber Reflexion hin. Die Ergebnisse aus Studien zur subjektiven Relevanz verschiedener Wissensfacetten legen ergänzend nahe, einen Zusammenhang zwischen der Fachspezifität der Vorerfahrungen und den domänenbezogenen Überzeugungen zu vermuten. Darüber hinaus gibt es Hinweise, dass Selbstwirksamkeitserwartungen, Überzeugungen zur Relevanz von Unterrichtsreflexion sowie Überzeugungen zum Nutzen von Theorie für die Unterrichtspraxis untereinander schwach positiv korreliert sind.

Einschränkend muss allerdings gesagt werden, dass die erhobenen Konstrukte empirisch unterschiedlich operationalisiert wurden und insgesamt wenig Forschungsergebnisse vorliegen. Das gilt insbesondere für die Fachperspektive, in der Musikpädagogik sind Untersuchungen zu professionalisierungsbezogenen Konstrukten bislang selten. Daher ist erscheint es sinnvoll, diese Perspektive stärker zu fokussieren, aber gleichzeitig so weit wie möglich an bereits aktuelle fachübergreifende Er-

hebungen anzuschließen, um einen gewissen Grad an Vergleichbarkeit zu erreichen.

5. Ziel der Studie und Hypothesen

Ziel der vorliegenden Studie ist es, ausgehend von den dargestellten theoretischen Überlegungen und empirischen Befunden weiterführende Erkenntnisse über die individuellen Bedingungen und Lernvoraussetzungen von Musikstudierenden vor dem Praxissemester zu gewinnen. Dies geschieht sowohl vor dem Hintergrund, dass die Fachperspektive bislang in der Professionalisierungsforschung kaum Berücksichtigung findet, als auch mit Blick darauf, dass die pädagogischen Vorerfahrungen in bisherigen Studien häufig wenig differenziert erfasst wurden. Dabei soll gleichzeitig möglichst eng an die bisherigen Studien angeschlossen werden, daher fiel die Wahl auf eine Fragebogenerhebung und die Verwendung bzw. Adaption bereits vorliegender Erhebungsinstrumente. Untersucht werden die (fachbezogenen) pädagogischen Vorerfahrungen, die Selbstwirksamkeitserwartungen, die Überzeugungen über den Nutzen musikpädagogischer Theorie für den schulischen Alltag und über die Relevanz musikunterrichtsbezogener Reflexion von Musikstudierenden vor dem Praxissemester. Zum einen sollen diese fachbezogenen individuellen Bedingungen der Musikstudierenden genauer beschrieben werden. Zum anderen werden die Zusammenhänge zwischen diesen individuellen Bedingungen untersucht, um den eingangs aufgeworfenen Fragen nach der Bedeutung pädagogischer Vorerfahrungen für das Lernen im Praxissemester und den Professionalisierungsprozess näher zu kommen. Auf Grundlage des Forschungsstands lassen sich hierzu folgende Vermutungen formulieren:

1. Die Studierenden starten mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen in das Praxissemester, sind grundsätzlich vom Nutzen musikpädagogischer Theorien überzeugt und halten musikunterrichtsbezogene Reflexion für relevant.
2. Je größer der Umfang der pädagogischen Vorerfahrungen ist, um so höher sind die unterrichtsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen.
3. Je größer der Umfang der musikbezogenen pädagogischen Vorerfahrungen ist, desto weniger sind die Studierenden vom Nutzen musikpädagogischer Theorien für die Praxis überzeugt. Zudem wird ein entsprechender Unterschied

zwischen Studierenden mit und ohne musikbezogene pädagogische Vorerfahrungen vermutet.

4. Je größer der Umfang der musikbezogenen Vorerfahrungen, desto mehr sind die Studierenden von der Relevanz musikunterrichtsbezogener Reflexion überzeugt. Zudem wird ein entsprechender Unterschied zwischen Studierenden mit und ohne musikbezogene pädagogische Vorerfahrungen vermutet.

5. Selbstwirksamkeitserwartungen, Überzeugungen über die Relevanz von musikunterrichtsbezogener Reflexion sowie über den Nutzen musikpädagogischer Theorien sind untereinander positiv korreliert.

Hier wird deutlich, dass sich die Kombination aus den Hypothesen 3, 4 und 5 möglicherweise widerspricht. Dies ist der Orientierung an den wenigen und teils uneinheitlichen Forschungsergebnissen geschuldet. Aus theoretischer Sicht ist bei Hypothese 3 auch eine gegenteilige Richtung denkbar, wenn Studierende Theorien und Erfahrungen produktiv verknüpfen und dadurch den Nutzen musikpädagogischer Theorien höher einschätzen.

6. Methodisches Vorgehen und Vorstudie

6.1 Erfassung der Pädagogischen Vorerfahrungen¹⁰

Die pädagogischen Vorerfahrungen wurden mit dem bereits vorliegenden Instrument von Neuhaus (2019b) jeweils für die Zeit vor und nach Studienbeginn erfasst (Anhang A), dabei wurde auch der Bezug zu den studierten Unterrichtsfächern erfragt.

Um einen Überblick über den zeitlichen Umfang zu bekommen, in dem pädagogische Vorerfahrungen gesammelt wurden, wurde aus den Angaben zu Dauer und wöchentlicher Stundenzahl eine Gesamtstundenzahl berechnet. Falls keine pädagogischen Vorerfahrungen angegeben wurden, wurde der Wert 0 verwendet. Analog wurde bei der Berechnung der musikpädagogischen Vorerfahrungen vorgegangen. Insgesamt 36 aller 265 Fälle enthielten fehlende oder unklare Angaben zum Umfang bzw. zur Dauer der Vorerfahrungen, z.B.

„unregelmäßig“, „immer mal wieder“, so dass keine Gesamtstundenzahl für die musikbezogenen pädagogischen Vorerfahrungen berechnet werden konnte. Diese Fälle werden in den entsprechenden Analysen nicht berücksichtigt. Es verbleiben $n = 229$ Fälle.

6.2 Erfassung der Selbstwirksamkeitserwartungen

Die Selbstwirksamkeitserwartungen wurden mit dem fachübergreifenden Instrument von Pfizner-Eden, Thiel und Horsley (2014) erfasst, das auf der Grundlage der häufig verwendeten Items von Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy (2001) entwickelt wurde. Es liegt in einer deutschen Fassung vor¹¹, ist theoretisch fundiert und sehr gut validiert. Die Skala *Instruktionsstrategien* erfasst, inwiefern die Studierenden überzeugt sind, dass sie ihre Erklärungen und die gestellten Aufgaben auf die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler anpassen können. Die Skala *Aktivierung* berücksichtigt die Überzeugungen der Studierenden, Schüler*innen für das Lernen motivieren zu können. Die Skala *Classroom Management* erfragt eine Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, mit Unterrichtsstörungen umzugehen und Regeln zu etablieren. Als verbale Marken der sechsstufigen Ratingskala sind „1 = gar nicht überzeugt“ sowie „6 = völlig überzeugt“ vorgegeben, die Werte 2 bis 5 haben keine verbalen Marken.

6.3 Vorstudie zur Erfassung der fachbezogenen Überzeugungen

Die Überzeugungen zu Theorie und Praxis sowie zu Reflexion sollen fachspezifisch erfasst werden, um den unterschiedlichen Relevanzeinschätzungen bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen bzw. musikpädagogischen Wissens Rechnung zu tragen und eine Verknüpfung mit musikbezogenen Vorerfahrungen zu ermöglichen. Hierfür liegen bislang keine geeigneten Instrumente vor, so dass entsprechende Items aus fachübergreifenden Erhebungen adaptiert wurden. Zurückgegriffen wurde auf die Items von Bleck und Lipowsky (2020) zur Theorieverdrossenheit sowie auf die Items von Neuber und Göbel zur Relevanz von Unterrichtsreflexion (2016), die zu Beginn der Erhebungen

¹⁰ Die Erfassung und Auswertung der pädagogischen Vorerfahrungen wurde in ähnlicher Form bereits in Neuhaus (2021a) beschrieben.

¹¹ In den wenigen bisher vorliegenden Studien zu Selbstwirksamkeitserwartungen von Musik-Lehrkräften wird ebenfalls meist auf eine allgemeine, fachunabhängige Skala zurückgegriffen, v. a. auf die von Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001), z.B. von Biasutti et al. (2020). Alle Items von Pfizner-Eden et al. (2014) sind einsehbar unter <https://doi.org/10.23668/psycharchives.6585>.

jeweils als einzige inhaltlich passende deutschsprachige Instrumente zur Verfügung standen.

Für die Prüfung dieser Items wurde eine eigene Stichprobe mit $n = 170$ unter Musikstudierenden über alle Studienphasen hinweg und aus verschiedenen Bundesländern erhoben, teilweise mittels paper-and-pencil-Fragbögen, teilweise pandemiebedingt mittels digitalem Fragebogen in *LimeSurvey*. Die Analyse der Daten und die Auswahl der Items orientierte sich am Vorgehen bei Tabachnick und Fidell (2014). Zunächst wurden die Daten auf fehlende Werte sowie Ausreißer (Mahalanobis-Distanz) geprüft sowie deskriptive Statistiken, Kennwerte der Normalverteilung und Korrelationen berechnet. Abschließend wurden die ausgewählten Items einer konfirmatorischen Faktorenanalyse (CFA) mit *JASP* (R-Paket *lavaan*) unterzogen, um die postulierte Eindimensionalität der jeweiligen Skala zu prüfen (vgl. z.B. Eid et al., 2013). Für die CFA wurde der *diagonal-weighted-least-squares*-Schätzer (DWLS) verwendet, da die Items zwar aufgrund der Werte für Schiefe und Kurtosis als normalverteilt angenommen werden können, jedoch Steinmetz (2015, S. 83) aufgrund der Verwendung von Antwortkategorien die Verwendung des DWLS-Schätzers – anstelle eines (robusten) *maximum-likelihood*-Schätzers – empfiehlt.

6.3.1 Überzeugungen über den Nutzen musikpädagogischer Theorien

Die verwendeten Items wurden ausgehend von den Items zur Theorieverdrossenheit von Bleck und Lipowsky (2020) entwickelt und analog zu den Selbstwirksamkeitserwartungen mit einer sechsstufigen Antwortskala versehen („1 = trifft überhaupt nicht zu“, „6 = trifft ganz und gar zu“). Den Items T6 bis T10 liegt dabei Wortlaut der Items von Bleck und Lipowsky (2020) zugrunde, dabei wurden die Items T6 und T9 jedoch positiv formuliert, außerdem wurde „Theorie“ durch „musikpädagogische Theorie“ ersetzt. Zusätzlich wurden die Items T1 bis T5 neu formuliert, um stärker auf die eigene Tätigkeit der Studierenden und die Ziele des Praxissemesters Bezug zu nehmen.

Tabelle B.1 (s. Anhang B) gibt einen Überblick über Itemformulierungen, deskriptive Statistik und Itemeigenschaften ($n=165$). Fälle mit fehlenden Werten auf einzelnen Items (*missing at random*) wurden ausgeschlossen (3%). Bei den Items wurde auf Grundlage der Größe der Streuung, der

Korrelationen, der Abweichungen von der Normalverteilung, der Trennschärfe sowie inhaltlicher Überlegungen abgewogen, ob diese im Itemset verbleiben. Items mit höherer Streuung sowie höheren Korrelationen mit den übrigen Items wurden dabei bevorzugt, Items mit einer Trennschärfe unter 0,40 ausgeschlossen. Bei der Normalverteilung bildeten die z-standardisierten Werte für Schiefe und Kurtosis die Orientierung, als Kriterium diente das Intervall zwischen -1,96 und +1,96 (Tabachnick & Fidell, 2014, S. 113-115). Auf Grundlage der Itemanalyse und inhaltlicher Erwägungen – Berücksichtigung zentraler Aspekte des Praxissemesters sowie eine inhaltliche Streuung der Items – wurden die Items T1, T4, T5, T6 und T9 ausgewählt (in der Tabelle weiß unterlegt). Damit sind, im Unterschied zu den ausschließlich negativ formulierten Items von Bleck und Lipowsky (2020), nur noch positiv formulierte Items in der Skala enthalten. Die Skaleneigenschaften wurden anschließend mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse in *JASP* geprüft, es ergaben sich ein guter Modellfit sowie eine gute interne Konsistenz ($\chi^2(5) = 1,892$, $p = 0,864$; $CFI = 1,000$; $RMSEA = 0,000$, $p = 0,938$; $\alpha = 0,831$, $\omega = 0,832$).¹²

6.3.2 Überzeugungen über die Relevanz musikunterrichtsbezogener Reflexion

Die Items zur Relevanz musikunterrichtsbezogener Reflexion wurden auf Grundlage der von Neuber und Göbel (2016, S. 13) veröffentlichten Skala „Relevanz von Unterrichtsreflexion im Lehrerberuf“ entwickelt und mit einer sechsstufigen Antwortskala versehen („1 = trifft überhaupt nicht zu“, „6 = trifft ganz und gar zu“). Dabei wurden alle Formulierungen für *Musikunterricht* bzw. *Musiklehrkräfte* angepasst. Außerdem wurde ein Item („bedrefc“) von Neuber & Göbel (2016) auf zwei Items aufgeteilt (R3 und R4) und sprachlich mit Blick auf das Praxissemester spezifiziert. Ein weiteres Item („bedrefd“) wurde für R5 gekürzt und damit stärker auf die professionelle Ausübung der Tätigkeit statt auf die professionelle Entwicklung fokussiert. Das Item R7 wurde ergänzt, um eine wichtige Zielsetzung von Reflexion zu berücksichtigen. Tabelle B.2 (s. Anhang B) gibt einen Überblick über Itemformulierungen, deskriptive Statistik und Itemeigenschaften.

In einer Sichtung der Mahalanobis-Distanz zeigten sich fünf Ausreißer, die aus der weiteren

¹² Cut-off-Werte nach Moosbrugger & Schermelleh-Engel (2020, S. 337-338). CFI: Comparative Fit Index, RMSEA: Root mean square error of approximation.

Analyse ausgeschlossen wurden.¹³ Bei den Items wurde auf Grundlage der Größe der Streuung, der Korrelationen, der Abweichungen von der Normalverteilung, der Trennschärfe sowie inhaltlicher Überlegungen abgewogen, ob diese im Itemset verbleiben (s.o.). Es wurden hierauf hin – insbesondere die negative Formulierung von R3 schien missverständlich – die Items R1, R2, R4, R5 und R6 ausgewählt (in der Tabelle weiß unterlegt) und die Skaleneigenschaften mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse (DWLS-Schätzer) in JASP geprüft. Es ergaben sich ein guter Modellfit und eine gute interne Konsistenz ($\chi^2(5) = 0,676$, $p = 0,984$; $CFI = 1,00$; $RMSEA = 0,000$, $p = 0,994$; $\alpha = 0,764$, $\omega = 0,767$), so dass die Eindimensionalität der Skala angenommen werden kann.

7. Datenerhebung und Stichprobe

Zwischen Januar 2017 und November 2024 wurde eine Stichprobe von 265 Studierenden mit dem Fach Musik an den nordrhein-westfälischen Universitäten in Bielefeld ($n = 15$), Dortmund ($n = 13$), Köln ($n = 85$), Münster ($n = 71$), Siegen ($n = 22$) und Wuppertal ($n = 59$) in den Veranstaltungen zur Vorbereitung auf das Praxissemester erhoben. Dies geschah überwiegend mittels paper-and-pencil-Fragebogen, teilweise pandemiebedingt mittels digitalem Fragebogen ($n = 58$).

Zusätzlich zu den bereits berichteten Erhebungsinstrumenten wurden demographische Daten, Studiengang, -fortschritt und -fächer sowie eine offene Frage zur Bedeutung der pädagogischen Vorerfahrungen für das Praxissemester erhoben, die allerdings in der vorliegenden Auswertung nicht berücksichtigt wurde.¹⁴ Mit Ausnahme von drei Studierenden befinden sich alle Befragten der vorliegenden Erhebung in den ersten drei Semestern des Master of Education, 62% sind im ersten Semester. 71% der Befragten sind Frauen, 28% Männer. Einen Überblick über die gewählten Studiengänge gibt Tabelle 1.

Tabelle 1: Überblick über die gewählten Lehramtsstudiengänge der Befragten

Grundschule	$n = 88$
Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule	$n = 48$
Sonderpädagogische Förderung	$n = 56$
Gymnasium und Gesamtschule	$n = 71$
Berufskolleg	$n = 2$

8. Ergebnisse

8.1 Deskriptive Ergebnisse

8.2 Pädagogische Vorerfahrungen

Vor oder während des Lehramtsstudiums sammelten bereits 96% der Befragten pädagogische Vorerfahrungen, 70% waren (auch) fachbezogen tätig.

Tabelle 2: Übersicht über die acht am häufigsten gewählten Tätigkeitsbereiche

Tätigkeit	% Studierende mit Erfahrungen in dieser Tätigkeit
Nachhilfe/Hausaufgabenbetreuung	43%
Instrumental-/Gesangsunterricht	34%
Freiwilliges soziales Jahr, Bundesfreiwilligendienst u. ä.	18%
Chor-/ Ensembleleitung	17%
Offener Ganzttag / Übermittagsbetreuung	14%
Vertretungsunterricht an einer Schule	13%
Trainer*in / Sportübungsleitung	11%
Musikprojekte, Musik-Arbeitsgemeinschaften, Früherziehung u. ä.	9%

Vergleicht man diese Ergebnisse mit denen für Lehramtsstudierende insgesamt (Neuhaus, 2019b), so zeigt sich, dass der Anteil der Studierenden mit fachbezogenen Erfahrungen im Fach Musik ähnlich

¹³ Es wurden insgesamt 10 Items geprüft: $\chi^2_{10} = 23,209$ für $p < 0,01$, entsprechend wurden Werte über 23 als Ausreißer identifiziert (Tabachnick & Fidell, 2014, S. 133)

¹⁴ Ein Teil der vorliegenden Stichprobe ($n = 80$) wurde bereits in Neuhaus (2021a) ausgewertet, mit Schwerpunkt auf den frei formulierten Antworten.

hoch ist wie im Fach Mathematik und Sport und damit zu den drei Fächern mit den höchsten Anteilen gehört (Neuhaus, 2019b, S. 217). Eine Übersicht über die acht am häufigsten gewählten Tätigkeiten gibt Tabelle 2.

Betrachtet man nur diejenigen mit einem Wert der pädagogischen Vorerfahrungen größer 0 ($n = 197$), ergibt sich ein Mittelwert von 1512 Stunden ($SD = 1510h$). Für die musikbezogenen Vorerfahrungen ergeben sich für die entsprechende Teilgruppe ($n = 153$) 933 Stunden ($SD = 1585h$). Einen Überblick über die Häufigkeitsverteilung der Werte gibt Abbildung 2. Es zeigen sich drei Extremwerte von 5260, 6440 sowie 15.985 Stunden. Da sie die Verteilung erheblich verzerren, werden sie aus der weiteren Analyse ausgeschlossen.

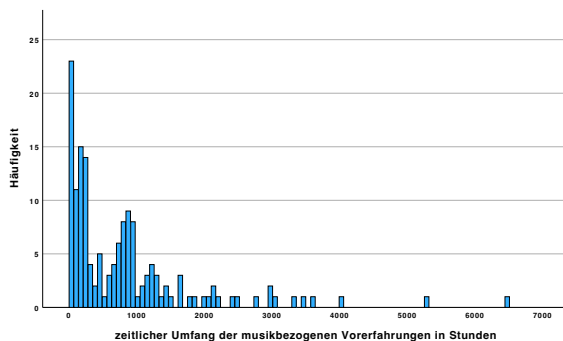


Abbildung 2: Histogramm des zeitlichen Umfangs der musikbezogenen Vorerfahrungen ($n = 152$, zugunsten einer übersichtlicheren Darstellung fehlt der Extremwert von 15.985 Stunden).

8.2.1 Selbstwirksamkeit und fachbezogene Überzeugungen

Zunächst wurden für alle eingesetzten Skalen die Reliabilitäten bestimmt (Tabelle 3) sowie die entsprechenden Skalenwerte berechnet. Mit Ausnahme der Skala zur Schülermotivierung liegen die Reliabilitäten im akzeptablen bis guten Bereich. Insgesamt wurden 13 der 229 Fälle (6%) mittels Mahalanobis-Distanz (Tabachnick & Fidell, 2014, s.o.) als multivariate Ausreißer identifiziert und aus der weiteren Analyse ausgeschlossen. Bei einzelnen fehlenden Werten (*missing at random*) auf einer Skala wurde der gesamte Fall ausgeschlossen, dies betraf insgesamt 4 Fälle (2%).

Die deskriptiven Ergebnisse zeigt Tabelle 4. Bei den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen fällt auf, dass die Studierenden sich in allen drei erfragten Bereichen bereits vor dem Praxissemester hohe Kompetenzen zuschreiben, besonders im Bereich der Instruktionsstrategien, deutlich weniger beim Klassenmanagement.

Tabelle 3: Überblick über die Reliabilitäten der Hauptstudie, $n = 209$.

Skala	α	ω
Selbstwirksamkeit: Instruktionsstrategien (4 Items)	0.692	0.694
Selbstwirksamkeit: Schülermotivierung (4 Items)	0.639	0.650
Selbstwirksamkeit: Klassenmanagement (4 Items)	0.861	0.867
Überzeugungen über die Relevanz von unterrichtsbezogener Reflexion (5 Items)	0.708	0.702
Überzeugungen über den Nutzen musikpädagogischer Theorien (5 Items)	0.817	0.814

Gegenüber Reflexion zeigen sich die Studierenden sehr positiv eingestellt, die unteren Werte der Skala sind nicht besetzt, der Mittelwert liegt in der zweithöchsten Kategorie. Die Einschätzung des Nutzens musikpädagogischer Theorien für den Schulalltag fällt dagegen mit einem Mittelwert von knapp 4 deutlich nüchterner, aber immer noch positiv aus.

Auf deskriptiver Ebene bestätigt sich damit insgesamt die in Abschnitt 5 formulierte Vermutung, dass die Studierenden hohe Selbstwirksamkeitserwartungen mitbringen, grundsätzlich dem Nutzen musikpädagogischer Theorien positiv gegenüberstehen und musikunterrichtsbezogene Reflexion als relevant einschätzen. Darüber hinaus zeigt sich, dass im Vergleich mit vorliegenden Untersuchungen die Mittelwerte trotz Anpassungen der Items relativ stabil bleiben und die Selbstwirksamkeit sowie die Überzeugungen der Musikstudierenden ähnlich denen der fachübergreifenden Stichproben ausfallen.

8.3 Zusammenhänge zwischen Vorerfahrungen, Selbstwirksamkeit und Überzeugungen

Im nächsten Schritt wurden zur Prüfung der in Abschnitt 5 formulierten Vermutungen die Zusammenhänge zwischen dem Umfang der fachbezogenen pädagogischen Vorerfahrungen sowie den eingesetzten Selbstwirksamkeits- und Überzeugungsskalen untersucht. Einen Überblick über die Korrelationen zwischen den verwendeten Skalen gibt Tabelle 5. Ergänzend wurden außerdem Unterschiedshypothesen zwischen Personen mit und ohne musikbezogene Vorerfahrungen geprüft. Auf-

Tabelle 4: Deskriptive Ergebnisse zu allen eingesetzten Skalen. Alle Werte beziehen sich auf eine sechsstufige Antwortskala.

Skala	N	Min	Max	M	SD
Selbstwirksamkeit: Instruktionsstrategien (4 Items)	209	2,25	6,00	4,48	0,68
Selbstwirksamkeit: Schülermotivierung (4 Items)	209	2,50	5,75	4,29	0,64
Selbstwirksamkeit: Klassenmanagement (4 Items)	209	1,75	6,00	4,05	0,79
Überzeugungen über die Relevanz von unterrichtsbezogener Reflexion (5 Items)	209	3,60	6,00	5,13	0,58
Überzeugungen über den Nutzen musikpädagogischer Theorien (5 Items)	209	1,40	5,80	3,96	0,82

grund fehlender Voraussetzungen der Daten (Normalverteilung) war darüber hinaus eine Prüfung mittels komplexerer statistischer Verfahren (insbes. Strukturgleichungsmodell) nicht möglich.

Es zeigt sich erwartungsgemäß eine positive, aber geringe Korrelation ($r_s = 0,172^*$) zwischen dem Umfang der pädagogischen Vorerfahrungen und den Selbstwirksamkeitserwartungen im Bereich Instruktionsstrategien. Die beiden anderen Selbstwirksamkeitsskalen weisen dagegen keine signifikanten Zusammenhänge mit den Vorerfahrungen auf. Die in 5.1 formulierte Vermutung kann damit für den Bereich Instruktionsstrategien grundsätzlich angenommen werden, der Effekt ist jedoch nur gering.¹⁵

Zwischen dem Umfang der musikbezogenen Vorerfahrungen und den Überzeugungen zum Nutzen musikpädagogischer Theorien ergibt sich ebenfalls eine gering positive Korrelation ($r_s = 0,143^*$), die Vermutung eines negativen Zusammenhangs kann daher als widerlegt gelten. Ein signifikanter Unterschied (t-Test) zwischen Befragten mit bzw. ohne musikbezogene Vorerfahrungen konnte nicht ermittelt werden.

In den Daten zeigte sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Umfang musikbezogener Vorerfahrungen und den Überzeugungen zur Relevanz musikunterrichtsbezogener Reflexion, die in Abschnitt 5 aufgestellte Vermutung muss in dieser Form also verworfen werden. In einem t-Test ($t(207) = -3,364$, $p < 0,001$; $d = 0,49$) zeigt sich allerdings ein Unterschied mit mittlerer Effektstärke zwischen denjenigen mit musikbezogenen Vorerfahrungen ($M = 5,22$), und denen ohne solche Erfahrungen ($M = 4,94$).

Erwartungsgemäß zeigt sich eine positive, wiederum niedrige Korrelation zwischen den Überzeu-

gungen zum Nutzen musikpädagogischer Theorien und den Selbstwirksamkeitserwartungen im Bereich Schülermotivierung ($r_s = 0,170^*$). Ein etwas größerer ebenfalls signifikanter Zusammenhang besteht außerdem zwischen den Überzeugungen zum Nutzen musikpädagogischer Theorien und denen zur Relevanz musikunterrichtsbezogener Reflexion ($r_s = 0,278^{**}$). Daneben korrelieren die drei Selbstwirksamkeitsskalen hoch untereinander.

9. Zusammenfassung und Diskussion

9.1 Zusammenfassung und Einordnung der Ergebnisse

Vor dem Hintergrund des Angebots-Nutzungs-Modells für Praxisphasen wurde zunächst erläutert, welche Rolle pädagogische Vorerfahrungen, Selbstwirksamkeit und Überzeugungen aus theoretischer und empirischer Perspektive als Bedingungen für das Lernen in Praxisphasen sowie den Professionalisierungsprozess insgesamt spielen. Als ein wesentliches Forschungsdesiderat zeigte sich die Frage nach möglichen Gründen für interindividuelle Unterschiede in diesen Bedingungen, insbesondere fand die Fachperspektive bislang kaum Berücksichtigung. Aus theoretischer Sicht ist davon auszugehen, dass pädagogische Vorerfahrungen als informelle Lerngelegenheiten besonders relevant für die betrachteten erfahrungsbasierten Kompetenzfacetten der Studierenden sind, und dass sowohl fachübergreifend als auch mit Blick auf das Fach Musik ein breites Spektrum an Erfahrungshintergründen vorliegt, das als mögliche Erklärung für interindividuelle Unterschiede dienen kann. Entsprechend fokussiert die vorliegende Studie neben den Selbstwirksamkeitserwartungen professionsbezogene Überzeugungen und setzt

¹⁵ Da 96% der Befragten pädagogische Vorerfahrungen mitbringen, ist ein Vergleich mit der Gruppe derjenigen ohne Erfahrungen aufgrund der Gruppengrößen statistisch nicht angezeigt.

*Tabelle 5: Spearman-Rangkorrelationen zwischen den Skalenwerten sowie dem Umfang der (fachbezogenen) pädagogischen Vorerfahrungen, n = 209. Zweiseitiger Signifikanztest, $p < 0,05$ ist mit *, $p < 0,01$ mit ** gekennzeichnet, Konfidenzintervall 95%.¹⁶*

Skala	SWE IS	SWE SM	SWE KM	Reflexion	Theorien	Musikbez. Vorerf.
SWE Instruktionsstrategien						
SWE Schülermotivierung	.555** [.468, 1.000]					
SWE Klassenmanagement	.323** [.214, 1.000]	.452** [.353, 1.000]				
Bereitschaft zur Reflexion	.083 [-.035, 1.000]	.084 [-.034, 1.000]	.068 [-.050, 1.000]			
Nützlichkeit von Theorien	.133 [.015, 1.000]	.170* [.054, 1.000]	-.035 [-1.000, .083]	.278** [.166, 1.000]		
Umfang musikbezogene pädagogische Vorerfahrungen	.172* [.056, 1.000]	.061 [-.057, 1.000]	.057 [-0.60, 1.000]	.109 [-.008, 1.000]	.143* [.026, 1.000]	
Umfang pädagogische Vorerfahrungen	.174* [.058, 1.000]	.081 [-.037, 1.000]	.030 [-.088, 1.000]	.120 [.002, 1.000]	.195** [.079, 1.000]	.468** [.371, 1.000]

sie in Bezug mit den pädagogischen Vorerfahrungen. Im ersten Schritt wurden in einer Vorstudie mit 170 Musikstudierenden zwei vorliegende fachübergreifende Erhebungsinstrumente für das Fach Musik adaptiert und geprüft. Das Ergebnis bilden zwei eindimensionale Skalen mit jeweils fünf Items und guten Reliabilitätswerten für die Überzeugungen zum Nutzen musikpädagogischer Theorien sowie zur Relevanz musikunterrichtsbezogener Reflexion.

In der Hauptstudie wurden 265 Musiklehramtsstudierende in einer Fragebogenstudie an nordrhein-westfälischen Universitäten in der Vorbereitung des Praxissemesters zu ihren pädagogischen Vorerfahrungen, ihren Selbstwirksamkeitserwartungen sowie ihren Überzeugungen über den Nutzen musikpädagogischer Theorie und die Relevanz musikunterrichtsbezogener Reflexion befragt. Die Studierenden haben hohe Selbstwirksamkeitserwartungen in allen drei Bereichen (Instruktionsstrategien, Aktivierung, Classroom Management), dies ist ein in der Literatur wiederholt berichtetes Phänomen, z.B. von Böhnert et al. (2018, S. 97) auf Grundlage der gleichen Items. Gegenüber Reflexion zeigen sich die Studierenden sehr positiv eingestellt; die Werte liegen in vergleichbarer Höhe wie bei Neuber und Göbel (2016) sowie weiteren Untersuchungen (Neuber & Göbel, 2018; Stender et

al., 2022, S. 236; Weber et al., 2022, S. 1245; Göbel & Neuber, 2022, S. 732).

Bei den Überzeugungen zum Nutzen musikpädagogischer Theorien für den Schulalltag ergibt sich ein positiver, aber etwas geringerer Wert als bei Bleck und Lipowsky (2020, S. 115). Die Musikstudierenden in der vorliegenden Stichprobe äußern sich gegenüber dem Nutzen musikpädagogischer Theorien also etwas skeptischer als in der fachübergreifenden Vergleichsgruppe, was jedoch möglicherweise auf die Anpassung der Items zurückzuführen ist.

Erwartungsgemäß zeigt sich ein signifikanter positiver, aber nur geringer Zusammenhang zwischen dem Umfang der pädagogischen Vorerfahrung und den Selbstwirksamkeitserwartungen im Bereich Instruktionsstrategien, jedoch kein Zusammenhang auf den beiden anderen Dimensionen. Dies ist zunächst konform mit den vorliegenden Forschungsergebnissen (z.B. Depping et al., 2021), aber in einzelnen Studien werden auch auf anderen Selbstwirksamkeitsdimensionen Zusammenhänge berichtet. Dort wurden jedoch andere Erfahrungsfacetten betrachtet bzw. die Selbstwirksamkeitserwartungen anders erfasst (vgl. Abschnitt 3.2.1).

Der Befürchtung, Vorerfahrungen führten zu einer „Geringschätzung wissenschaftlichen Wis-

¹⁶ Da der Umfang der (fachbezogenen) pädagogischen Vorerfahrungen (vgl. Abbildung 2) nicht normalverteilt ist, wurden Spearman-Rangkorrelationen berechnet.

sens“ (Simonis & Klomfaß, 2023, S. 162), muss an dieser Stelle widersprochen werden. Vielmehr korrelieren die Überzeugungen zum Nutzen musikpädagogischer Theorien für die Praxis signifikant positiv, wenngleich auch niedrig mit dem Umfang der pädagogischen Vorerfahrungen. Dies passt zu den Angaben in der Studie von Walczuch (2024), dass die ausgeübten studentischen Nebentätigkeiten die Studierenden zur Vernetzung mit theoretischem Wissen anregen.

Der vermutete Zusammenhang zwischen pädagogischen Vorerfahrungen und Überzeugungen zur Relevanz musikunterrichtsbezogener Reflexion zeigte sich in den Daten nicht. Sofern Studierende musikbezogene Vorerfahrungen mitbringen, stehen sie musikunterrichtsbezogener Reflexion jedoch positiver gegenüber als Studierende ohne diese Erfahrungen, was mit den bisherigen Forschungsergebnissen von Depping et al. (2021), Kappler (2013, 2016) und Ulich (2004) konform geht.

Zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und Überzeugungen konnten erwartungsgemäß positive, jedoch nur geringe Zusammenhänge ermittelt werden. So korrelieren Überzeugungen zum Nutzen musikpädagogischer Theorien und Selbstwirksamkeitserwartungen im Bereich Schülermotivierung positiv. Auch Hascher und Hagenauer (2016) fanden entsprechend positive Zusammenhänge zwischen der Offenheit gegenüber Theorie und der Selbstwirksamkeit. Ebenso korrelieren in der vorliegenden Studie die Überzeugungen zum Nutzen musikpädagogischer Theorie gering positiv mit den Überzeugungen zu Relevanz musikunterrichtsbezogener Reflexion, was zu den Ergebnissen von Niggli (2004) passt.

Insgesamt wird damit deutlich, dass die Studierenden bezogen auf die untersuchten Aspekte mit günstigen Voraussetzungen in das Praxismester starten, da dieses unter anderem auf Verknüpfungen universitären Wissens mit schulischer Praxis sowie Entwicklung von Reflexionsfähigkeit abzielt (Freimuth & Sommer, 2010). Bei Studierenden mit (umfangreicheren) pädagogischen bzw. musikpädagogischen Vorerfahrungen fallen diese Voraussetzungen noch etwas positiver aus. Darüber hinaus verweist eine Korrelation zwischen den Überzeugungen zur Relevanz musikunterrichtsbezogener Reflexion sowie zum Nutzen musikpädagogischer Theorien auf einen möglichen und zudem wünschenswerten inhaltlichen Zusammenhang beider Aspekte aus Studierendensicht.

9.2 Limitationen

Limitationen der vorliegenden Studie liegen zunächst im Umfang und in der regionalen Begrenzung der Stichprobe auf Universitäten in Nordrhein-Westfalen, auch wenn von einer grundsätzlichen Übertragbarkeit auf ähnliche Ausbildungskontexte in anderen Bundesländern ausgegangen werden kann. Aufgrund des begrenzten Stichprobenumfangs konnten interessante weiterführende Aspekte nicht untersucht werden. Insbesondere eine Differenzierung verschiedener Tätigkeiten mit Blick auf ihre Ähnlichkeit zu schulischen Aufgaben hätte eine genauere Untersuchung der Zusammenhänge der pädagogischen Vorerfahrungen mit einzelnen Facetten der Selbstwirksamkeitserwartungen ermöglicht.

Auch bei den Erhebungsinstrumenten zeigen sich Limitationen. Zwar kann die Erhebung der Vorerfahrungen mittels der dargestellten Tabelle (Anhang A) differenzierte Ergebnisse zu Tätigkeiten und deren Umfang liefern. Dies bietet gegenüber Studien, die lediglich fragen, ob pädagogische Vorerfahrungen überhaupt vorliegen oder einige wenige vorgegebene Tätigkeiten bereits ausgeübt wurden, einen größeren Informationswert. Jedoch liegt ein relativ großer Anteil an unvollständigen oder unklaren Angaben zum Umfang der pädagogischen Vorerfahrungen vor. Um diesen zu senken wäre denkbar, die Instruktion zu präzisieren, ein Ausfüllbeispiel voranzustellen und auf die Unterscheidung von Tätigkeiten vor und nach Beginn des Studiums zu verzichten. Es bleibt aber die Schwierigkeit, dass der Umfang unregelmäßiger oder lange zurückliegender Tätigkeiten schwer abzuschätzen ist.

In einzelnen Punkten war zudem die Formulierung der verwendeten Items noch nicht zufriedenstellend. Auf einigen Items zeigten sich Deckeneffekte. Bei den in der Vorstudie neu entwickelten fachbezogenen Skalen wurden mit einer Ausnahme nur positiv formulierte Items aufgenommen. Bei einer etwaigen Überarbeitung der verwendeten Skalen sollte daher auf eine ausgewogenere Formulierung der Items sowie auf eine breiter gestreute Erfassung hingearbeitet werden.

Die Reliabilitäten aller verwendeter Skalen liegen mit Ausnahme der Skala zur Schülermotivierung im akzeptablen bis guten Bereich und in ähnlicher Höhe wie bei Bleck und Lipowsky (2020, S. 111), Böhnert et al. (2018, S. 95), Neuber und Göbel (2018, S. 14) sowie Pfitzner-Eden et al. (2014,

S. 88). Eine mögliche Ursache für den geringeren Reliabilitätswert auf der Skala zur Schülermotivierung könnte in der im Vergleich zur Referenzstichprobe größeren Homogenität der vorliegenden Stichprobe liegen, da nur Studierende eines Unterrichtsfachs befragt wurden. Zudem fällt beim Item zum kritischen Denken auf, dass dieses am wenigsten zur Skala passt. Würde es entfernt, stiege Cronbach's α um 0,23. Der Aspekt der Förderung kritischen Denkens ist möglicherweise aus Sicht der Befragten für den Musikunterricht weniger relevant als für andere Fächer und fügt sich daher weniger gut in die Skala ein. Aus Gründen der Vergleichbarkeit sowie mangels eines entsprechenden fachbezogenen Inventars wurde jedoch entschieden, alle von Pfitzner-Eden et al. (2014) verwendeten Items beizubehalten. Aus der Fachperspektive wünschenswert wäre entsprechend die Entwicklung von Selbstwirksamkeitsitems für (zukünftige) Musiklehrkräfte, die nach verschiedenen fachbezogenen Tätigkeitsbereichen differenzieren.

Die berichteten Korrelationen sind zwar signifikant, aber relativ klein und tragen nur in geringem Maße zur Aufklärung interindividueller Unterschiede bei. Hier wäre zu überlegen, welche weiteren Unterschiede in den individuellen Voraussetzungen neben dem Umfang bzw. Vorhandensein pädagogischer Vorerfahrungen relevant für Selbstwirksamkeit und Überzeugungen von Studierenden vor dem Praxissemester sind. Zum einen steht zu vermuten, dass über den Umfang der Vorerfahrungen und ihren Fachbezug hinaus weitere Aspekte wirksam sind, etwa die genauen Tätigkeitsbereiche oder das emotionale Erleben. Zum anderen könnte die Untersuchung anderer Faktoren, beispielsweise Vorwissen oder motivationale Aspekte und, sowohl fachbezogen als auch mit Blick auf Professionalisierung, etwa Metareflexivität, zur weiteren Aufklärung der komplexen Zusammenhänge zwischen individuellen Faktoren und Überzeugungen beitragen (Hascher & Hagenauer, 2016; Schellenbach-Zell & Neuhaus, 2022).

9.3 Ausblick

Bei fast allen Musikstudierenden liegen pädagogische Tätigkeiten außerhalb des Studiums vor, sie sind bei einem hohen Anteil fachbezogen sowie inhaltlich breit gestreut und stellen keine besondere Hürde für das Lernen im Praxissemester dar. Vielmehr bietet es sich an, diese Erfahrungen gerade

im Musikstudium als konkret erlebte pädagogische Handlungssituationen zu nutzen und mit den Studieninhalten zu verknüpfen. Hier ließe sich sogar noch einen Schritt weitergehen und darüber nachdenken, das Sammeln extracurricularer musikpädagogischer Erfahrungen gezielt anzuregen sowie im Rahmen von fachbezogenen Lehrveranstaltungen zu begleiten.¹⁷ Ein interessanter Ansatz für eine Integration solcher musikpädagogischer Vorerfahrungen könnte die Arbeit an fachbezogenen Core Practices (z.B. Fraefel, 2024) sein als Tätigkeiten, die nicht nur in schulischen Kontexten, sondern in vielerlei (musik-)pädagogischen Situationen immer wieder ausgeübt werden. So ließe sich beispielsweise Erfahrungen in der Arbeit mit musikalischen Ensembles auf das Musizieren mit Schüler*innen beziehen und mit theoretischen Konzepten anreichern, gleichzeitig könnten Unterschiede zwischen den beiden Tätigkeitsfeldern reflektiert werden. Eine solche Integration der Erfahrungen in das Studium böte die Möglichkeit, die grundsätzlich als relativ stabil beschriebenen Überzeugungen zukünftiger (Musik-)Lehrkräfte bewusst und für Veränderung zugänglich zu machen (vgl. Zaruba et al., 2018; Decker et al., 2015).

Da in der vorliegenden Studie signifikante, aber nur geringe Korrelationen zwischen dem Umfang pädagogischer Vorerfahrungen und der Selbstwirksamkeit sowie den Überzeugungen ermittelt wurden, stellt sich die Frage nach weiterführender Differenzierung sowie ergänzenden Faktoren. Möglicherweise relevant könnten das Erfolgserleben, das erhaltene Feedback (z.B. von Eltern oder Jugendlichen) sowie das emotionale Erleben im Rahmen solcher Tätigkeiten sein (Morris et al., 2017). Insbesondere könnten dies Aspekte sein, die für die Entwicklung, realistischer Selbstwirksamkeitserwartungen relevant sind, so dass die Studierenden die eigenen Fähigkeiten weder überschätzen noch zu große Selbstzweifel hegen (Siwatu & Chesnut, 2015).

Weiterhin könnte zwischen verschiedenen Arten pädagogischer Vorerfahrungen differenziert werden. Das betrifft fachübergreifend insbesondere die derzeit in allen Studienphasen weit verbreiteten studentischen Vertretungstätigkeiten (vgl. den Überblick bei Hesse & Krause, 2024), denen besonders die Gefahr einer Deprofessionalisierung unterstellt wird (z.B. Cramer 2013). Grundsätzlich wünschenswert wären dazu außerdem quali-

¹⁷ Das Berufsfeldpraktikum in NRW zielt zwar auf solche Erfahrungen ab, wird aber in der Regel nicht fachbezogen begleitet und soll vor allem die Perspektive auf mögliche außerschulische Berufsfelder eröffnen. Vgl. z.B. <https://soe.uni-wuppertal.de/de/studium/praxis-fuer-die-lehrerbildung/berufsfeldpraktikum/>

tative Untersuchungen zur Bedeutung musikpädagogischer Vorerfahrungen aus subjektiver Perspektive, um bislang nicht im Fokus der Forschung stehende, für Überzeugungen und Selbstwirksamkeit relevante Aspekte zu entdecken sowie die komplexen Zusammenhänge mit Kompetenzerwerb und Überzeugungen vertieft zu betrachten. Darüber hinaus wäre die Frage nach der Bedeutung musikpädagogischer Vorerfahrungen für die Überzeugungen über die inhaltliche Gestaltung des Musikunterrichts ein interessanter Forschungsgegenstand (vgl. Neuhaus, 2020).

Anschließen ließen sich auch qualitative Zugänge zur Frage, was genau Studierende unter musikpädagogischer Theorie oder musikunterrichtsbezogener Reflexion verstehen. Diese werden in der bildungswissenschaftlichen Literatur sehr unterschiedlich interpretiert,¹⁸ ebenso erleben die Studierenden wahrscheinlich bei den Dozierenden, betreuenden Lehrkräften sowie Fachleitungen (zweite Ausbildungsphase) ein breites Spektrum an Begriffsverständnissen, so dass hier eine tiefergehende Analyse der Vorstellungen der Studierenden interessant wäre. Diese sind ebenso wie die in der vorliegenden Studie betrachteten Überzeugungen von unmittelbarer Relevanz für die Lernprozesse in Praxisphasen wie dem Praxissemester, die auf die Vernetzung universitären Wissens mit schulpraktischen Erfahrungen abzielen und von verschiedenen Institutionen begleitet werden.

Dank

Für die Unterstützung bei der Datenerhebung danke ich Bernd Clausen, Patrick Ehrich, Georg Harbig, Andreas Heye, Ulrich Lettermann, Miriam Meisterernst, Gabriele Puffer, Stefanie Rogg Ilka Siedenburg, Christiana Voss und Thorsten Wagner.

Das diesem Text zugrundeliegende Vorhaben „Kohärenz in der Lehrerbildung“ (KoLBi) wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01JA1507 und 01JA1807 gefördert.

Literatur

- Artmann, M., Michalak, M., & Rohr, D. (2012). Theorie-Praxis-Bezug. In D. Rohr & H.-J. Roth (Hrsg.), *Bildungswissenschaften: das Kölner Modell von der Erprobung bis zur Implementierung* (S. 70-73). Waxmann.
- Aufschnaiter, C. v., Fraij, A., & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2(1), 144-159. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/HLZ-144>
- Bach, A. (2022). *Selbstwirksamkeit im Lehrberuf. Entstehung und Veränderung sowie Effekte auf Gesundheit und Unterricht*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:24604>
- Bach, A., Besa, K.-S., & Arnold, K.-H. (2014). Bedingungen von Lernprozessen in Schulpraktika: Ergebnisse aus dem Projekt ESIS (Entwicklung Studierender in Schulpraktika). In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 165-182). Waxmann.
- Bach, A., & Hagenauer, G. (2022). Joy, anger, and anxiety during the teaching practicum: how are these emotions related to dimensions of pre-service teachers' self-efficacy? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12, 295-311. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00343-9>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. Freeman.
- Bardach, L., Klassen, R. M., & Perry, N. E. (2022). Teachers' Psychological Characteristics: Do They Matter for Teacher Effectiveness, Teachers' Well-being, Retention, and Interpersonal Relations? An Integrative Review. *Educational Psychology Review*, 34(1), 259-300. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09614-9>
- Bauer, M., Traub, S., & Kunina-Habenicht, O. (2020). Zur Stabilität und Variabilität motivationaler Orientierungen angehender Lehrkräfte im Verlauf des Integrierten Semesterpraktikums. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(2), 367-391. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00940-2>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.

¹⁸ Vgl. zu verschiedenen Interpretationen der Begriffe z.B. Bleck & Lipowsky (2020), Herzmann & Liegmann (2020), Neuweg (2014), Rahm & Lunkenbein (2014), Schüssler & Keuffer (2012).

- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, & U. Klusmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29-53). Waxmann.
- Berg, M. H., Woody, R. H., & Bauer, W. I. (2002). Cognitive Processes of Pre-service Music Teachers during Observation of Music Instruction. *Music Education Research*, 4(2), 276-287.
- Bergee, M. J. (2002). Directed and Mediated Experiences: Effects on Classroom Management Self-Efficacy. *Journal of Music Teacher Education*, 12(1), e33-e37.
- Besa, K.-S., & Rothland, M. (2020). Pädagogische Vorerfahrungen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 785-790). Klinkhardt.
<https://doi.org/10.35468/hblb2020-096>
- Biasutti, M., & Concina, E. (2017). The effective music teacher: The influence of personal, social, and cognitive dimensions on music teacher self-efficacy. *Musicae Scientiae*, 22(2), 264-279.
<https://doi.org/10.1007/s11618-020-00940-2>
- Bleck, V., & Lipowsky, F. (2020). Dröge, nutzlos, praxisfern? Wie verändert sich die Bewertung wissenschaftlicher Studieninhalte in Praxisphasen? In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 97-127). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_3
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies: Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3-13.
<https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Böhnert, A., Klingebiel, F., Mähler, M., Hänze, M., Kuhn, H. P., & Lipowsky, F. (2023). Praxissemester und geblocktes Praktikum im Vergleich. Zentrale Ergebnisse zu subjektiven Kompetenzeinschätzungen, Selbstwirksamkeitserwartungen und zur emotionalen Erschöpfung aus dem Projekt zur Evaluation der Praxissemesters in Hessen. In A. Böhnert, K. Grölz, K. Hartig, F. Klingebiel, A. Müller, & R. Staab (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium in Hessen* (S. 51-90). Waxmann.
<https://doi.org/10.25656/01:26207>
- Böhnert, A., Mähler, M., Klingebiel, F., Hänze, M., Kuhn, H. P., & Lipowsky, F. (2018). Die Entwicklung der berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung von Lehramtsstudierenden in schulischen Praxisphasen. Ein Vergleich von Lehramtsstudierenden im Praxissemester mit Studierenden in einem fünfwoöchigen Blockpraktikum. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(1), 85-108.
- Conway, C. (2002). Perceptions of Beginning Teachers, Their Mentors, and Administrators Regarding Preservice Music Teacher Preparation. *Journal of Research in Music Education*, 50(1), 20-36. <https://doi.org/10.2307/3345690>
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung*. Klinkhardt.
- Cramer, C. (2013). Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 66-82. <https://doi.org/10.25656/01:11927>
- Decker, A.-T., Kunter, M., & Voss, T. (2015). The relationship between quality of discourse during teacher induction classes and beginning teachers' beliefs. *European Journal of Psychology of Education*, 30(1), 41-61.
<https://doi.org/10.1007/s10212-014-0227-4>
- Depaepe, F., & König, J. (2018). General pedagogical knowledge, self-efficacy and instructional practice: Disentangling their relationship in pre-service teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 69, 177-190.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.003>
- Depping, D., Ehmke, T., & Besser, M. (2021). Aus „Erfahrung“ wird man selbstwirksam, motiviert und klug: Wie hängen unterschiedliche Komponenten professioneller Kompetenz von Lehramtsstudierenden mit der Nutzung von Lerngelegenheiten zusammen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 185-211.
<https://doi.org/10.1007/s11618-021-00994-w>
- Eid, M., Gollwitzer, M., & Schmitt, M. (2013). *Statistik und Forschungsmethoden* (2. Aufl.). Beltz.
- Fiedler, D., Frenzel, A. C., & Hasselhorn, J. (2024). Emotionen und Selbstwirksamkeit von angehenden Lehrkräften des Faches Musik: Eine Analyse der wechselseitigen Beziehung. In B. Clausen, J. Ehninger, & M. Sachsse (Hrsg.), 45. *Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (S. 239-255). Waxmann.
<https://doi.org/10.31244/9783830999188.18>

- Fischer, T., Bach, A., & Rheinländer, K. (2016). Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis von Lehramtsstudierenden. In J. Košinár, S. Leineweber, & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 49-64). Waxmann.
- Fischer, T., Bach, A., & Rheinländer, K. (2018). Veränderung von Einstellungen zur Theorie- und Praxisorientierung des Lehramtsstudiums im Praxissemester. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(1), 152-167.
- Fisher, R. A., Summitt, N. L., Koziel, E. B., & Hall, A. V. (2021). Influences on Teacher Efficacy of Pre-service Music Educators. *International Journal of Music Education*, 39(4), 394-409. <https://doi.org/10.1177/0255761420986241>
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring Cleaning for the "messy" Construct of Teachers' Beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Hrsg.), *APA Educational Psychology Handbook: Vol.2. Individual Differences and Cultural and Contextual Factors* (S. 471-499). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Fraefel, U. (2024). Kann die Hochschule zu beruflichem Handeln befähigen? Das Beispiel der Core Practices. In A. Schöning, V. Schwier, G. Klewin, & N. Ukley (Hrsg.), *Schulpraktische Studienelemente. Ansätze und Positionen zur Professionalisierung* (S. 34-56). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:32054>
- Freimuth, A., & Sommer, B. (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Göbel, K., & Neuber, K. (2017). Die Nutzung von Schülerrückmeldungen zum Unterricht zur Förderung der Reflexionsbereitschaft angehender Lehrkräfte im Praxissemester. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 213-226). Waxmann.
- Göbel, K., & Neuber, K. (2022). Verändern sich reflexionsbezogene Einstellungen von Studierenden nach der Nutzung von Schülerrückmeldungen im Praxissemester? Befunde einer Interventionsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25(3), 721-744. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01069-0>
- Greisel, M., Wekerle, C., Wilkes, T., Stark, R., & Kollar, I. (2022). Pre-service Teachers' Evidence-Informed Reasoning: Do Attitudes, Subjective Norms, and Self-Efficacy Facilitate the Use of Scientific Theories to Analyze Teaching Problems? *Psychology Learning & Teaching*, 22(1), 20-38. <https://doi.org/10.1177/14757257221113942>
- Gröschner, A. (2020). Praxisbezogene Lerngelegenheiten am Beispiel lernwirksamer Unterrichtskommunikation. „Bewegungen“ in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H.-C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein, & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. (S. 239-253). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:19245>
- Gröschner, A., & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Haring, C. Rohlf, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2. Aufl.) (S. 652-664). Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838587967>
- Groß Ophoff, J., Franz, E.-K., & Immel, C. (2019). Selbstwirksamkeit als Prädiktor des Kompetenzerlebens von Lehramtsstudierenden im Semesterpraktikum. *Empirische Pädagogik*, 33(2), 244-263.
- Gruber, H. (2021). Reflexion. Der Königsweg zur Expertise-Entwicklung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(1), 108-118.
- Guardiera, P., Podlich, C., & Reimer, A. (2018). Zur Förderung von Reflexionskompetenz in der LehrerInnenbildung. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport*. (S. 231-248). Springer.

- Hammerich, H., Krämer, O., & Piotraschke, M. (2022). Mein Konzept von Musikunterricht – eine Standortbestimmung in Bezug zu aktuellen musikdidaktischen Positionen. Studierende begründen und diskutieren musikdidaktische Überzeugungen vor dem Hintergrund ihrer Praxiserfahrungen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4(2), 16-28.
<https://doi.org/10.11576/dimawe-4899>
- Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfalle. *Journal für LehrerInnenbildung*, 5(1), 30-45.
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2016). Openness to theory and its importance for pre-service teachers' self-efficacy, emotions, and classroom behaviour in the teaching practicum. *International Journal of Educational Research*, 77, 15-25. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.02.003>
- Hascher, T., & Kittinger, C. (2014). Learning processes in internships – Analyses from a study using learning diaries. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 221-235). Waxmann.
- Heid, H. (2004). Das Theorie-Praxis-Verhältnis im Kontext pädagogischen Denkens und Handelns. Beitrag zur Analyse der Realisierungsbedingungen eines Theorie-Praxis-Diskurses. In H. Ackermann & S. Rahm (Hrsg.), *Kooperative Schulentwicklung. Bd. 33, Schule und Gesellschaft* (S. 37-48). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (3. Aufl.). Kallmeyer.
- Herzmann, P., & Liegmann, A. B. (2020). Wie reflexionsförderlich sind universitäre Praxisphasen? Kritische Anmerkungen zu einem Professionalisierungsversprechen aus professionstheoretischer und empirischer Perspektive. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 74-88). Klinkhardt.
- Hesse, F., & Krause, F. (2024). Studierenden unterrichten neben dem Studium als Vertretungslehrkräfte – ein Bericht zum Stand der empirischen Forschung. *Didaktik Deutsch*, (56), 66-86.
<https://doi.org/10.21248/dideu.715>
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.
- Höller, K., Duve, J., Hildebrand, T., Langner, J., & Kranefeld, U. (2022). Reflexionsanlässe schaffen. Einblicke in Dortmunder Entwicklungsforschungsprojekte zur Musiklehrer*innenbildung. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4(2), 121-138.
<https://doi.org/10.11576/dimawe-4909>
- Hörmann, S., & Meidel, E. (2016). Orientierung im Begriffsdschungel – terminologische und fachstrukturelle Perspektiven zur Profilierung der Musikpädagogik und Musikdidaktik. In B. Clausen, A. J. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz, & S. Kruse-Weber (Hrsg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik* (S. 11-68). Waxmann.
- Hofmann, B. (2011). Experten für Musiklehre? Auf der Suche nach der "guten" Musiklehrkraft. In M. D. Loritz, A. Becker, D. M. Eberhard, M. Fogt, & C. M. Schlegel (Hrsg.), *Musik – Pädagogisch – Gedacht: Reflexionen, Forschungs- und Praxisfelder. Festschrift für Rudolf-Dieter Kraemer zum 65. Geburtstag* (S. 95-103). Wißner.
- Hosenfeld, A. (2010). *Führt Unterrichtsrückmeldung zu Unterrichtsentwicklung? Die Wirkung von videographischer und schriftlicher Rückmeldung bei Lehrkräften der vierten Jahrgangsstufe*. Waxmann.
- Huber, S. G., Helm, C., & Lusnig, L. (2023). Schulischer Personalmangel. Kurz-, mittel- und langfristige Lösungsansätze für Politik, Schulaufsicht, Hochschulen und in den Schulen selbst. *#schuleverantworten*, 3(1), 37-45.
<https://doi.org/10.53349/sv.2023.i1.a308>
- Hußner, I., Lazarides, R., Symes, W., Richter, E., & Westphal, A. (2023). Reflect on your teaching experience: systematic reflection of teaching behaviour and changes in student teachers' self-efficacy for reflection. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26, 1301-1320.
<https://doi.org/10.1007/s11618-023-01190-8>
- Kappler, C. (2013). *Berufswahlprozesse und Motive angehender Lehrer. Eine qualitative Studie aus geschlechter- und berufsbiographisch-vergleichender Perspektive*. Haupt.

- Kappler, C. (2016). "Da überlegte ich mir: Warum eigentlich nicht Lehrerin?" Motive der Entscheidung für den Lehrberuf als zweiten Bildungsweg. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(1), 31-49.
- Kirchner, V. (2016). *Wirtschaftsunterricht aus der Sicht von Lehrpersonen. Eine qualitative Studie zu fachdidaktischen teachers's beliefs in der ökonomischen Bildung*. Springer.
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Klingebiel, F., Mähler, M., & Kuhn, H. P. (2020). Was bleibt? Die Entwicklung der subjektiven Kompetenzeinschätzung im Schulpraktikum und darüber hinaus. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 179-207). Springer.
- König, J., & Herzmann, P. (2011). Lernvoraussetzungen angehender Lehrkräfte am Anfang ihrer Ausbildung. Erste Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung des Kölner Modellkollegs Bildungswissenschaften. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), 186-210. <https://doi.org/10.25656/01:14720>
- König, J., & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In J. König, M. Rothland, & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 1-62). Springer VS.
- König, J., Rothland, M., Darge, K., Lünemann, M., & Tachtsoglou, S. (2013). Erfassung und Struktur berufswahlrelevanter Faktoren für die Lehrerausbildung und den Lehrberuf in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(3), 553-577. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0373-5>
- Kücholl, D., Westphal, A., Lazarides, R., & Gronostaj, A. (2019). Beanspruchungsfolgen Lehramtsstudierender im Praxissemester. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(4), 945-966. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00897-x>
- Künsting, J., Neuber, V., & Lipowsky, F. (2016). Teacher self-efficacy as a long-term predictor of instructional quality in the classroom. *European Journal of Psychology of Education*, 31, 299-322. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0272-7>
- Lauermann, F., Benden, D., & Evers, M. (2020). Motive und Interessen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 791-797). Klinkhardt.
- Leonhard, T. (2020). Reflexion in zwei Praxen. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3(2), 14-28. <https://doi.org/10.4119/HLZ-2482>
- Lerche, T., Weiß, S., & Kiel, E. (2013). Mythos pädagogische Vorerfahrung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(5), 762-782. <https://doi.org/10.25656/01:11991>
- Levin, B. B. (2015). The development of teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (S. 48-65). Routledge.
- Lysenko, L. V., Abrami, P. C., Bernard, R. M., Dagenais, C., & Janosz, M. (2014). Educational Research in Educational Practice: Predictors of Use. *Canadian Journal of Education*, 37(2), 1-26.
- McKoy, C. L. (2018). The Place Where Theory and Practice Can Meet. *Journal of Music Teacher Education*, 27(3), 3-6. <https://doi.org/10.1177/1057083718771160>
- Meier, J., Vogelsang, C., Watson, C., & Schaper, N. (2022). „Reflexion ist erzwungenes Nachdenken“ – Zusammenhänge zwischen dem Reflexionsverständnis Lehramtsstudierender und Facetten ihrer Reflexionsperformanz. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 15(1), 39-58.
- Merk, S. (2020). Überzeugungen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 825-835). Klinkhardt.
- Merk, S., Cramer, C., & Bohl, T. (2016). Prädiktive Effekte domänenspezifischer epistemologischer Überzeugungen angehender Lehrerinnen und Lehrer auf deren Bedeutsamkeitseinschätzung allgemeinen pädagogischen sowie fachdidaktischen Wissens. *Unterrichtswissenschaft*, 44(4), 458-473.
- Millican, J. S. (2008). A New Framework for Music Education Knowledge and Skill. *Journal of Music Teacher Education*, 18(1), 67-78. <https://doi.org/10.1177/1057083708323146>

- Moosbrugger, H., & Schermelleh-Engel, K. (2012). Exploratischer (EFA) und Konfirmatorischer Faktorenanalyse (CFA). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl., S. 325–343). Springer.
- Morris, D. B., Usher, E. L., & Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the Sources of Teaching Self-Efficacy: a Critical Review of Emerging Literature. *Educational, Psychological Review*, 29, 795–833.
<https://doi.org/10.1007/s10648-016-9378-y>
- Moser, P., & Hascher, T. (2000). *Lernen im Praktikum. Projektbericht*. Bern. <https://educdoc.ch/record/2718/files/zu02055.pdf>
- Neuber, K., & Göbel, K. (2016). *Schülerrückmeldungen zum Unterricht und Unterrichtsreflexion. Dokumentation der entwickelten Erhebungsinstrumente im Projekt „Schülerrückmeldungen zum Unterricht und ihr Beitrag zur Unterrichtsreflexion im Praxissemester (ScRiPS)“ – Erste Skalenanalysen*. Universität Duisburg-Essen.
- Neuber, K., & Göbel, K. (2018). *Schülerrückmeldungen zum Unterricht und Unterrichtsreflexion. Dokumentation der entwickelten Erhebungsinstrumente im Projekt „Schülerrückmeldungen zum Unterricht und ihr Beitrag zur Unterrichtsreflexion im Praxissemester (ScRiPS)“: Aktualisierte Skalenanalysen*. DuEPublico.
<https://doi.org/10.17185/duepublico/46591>
- Neuhaus, D. (2008). *Perspektive Musiklehrer/in. Der Berufswahlprozess von Lehramtsstudierenden mit dem Unterrichtsfach Musik*. Dohr.
- Neuhaus, D. (2019a). Konzepte zur Förderung von Reflexionsfähigkeit als Beitrag zur Professionalisierung aus musikpädagogischer Sicht. In G. Puffer, A. Becker, F. Körndle, & K. Sprau (Hrsg.), *Musik – Pädagogik – Professionalität. Festschrift für Bernhard Hofmann zum 60. Geburtstag* (S. 207–219). Helbling.
- Neuhaus, D. (2019b). Pädagogische Vorerfahrungen als Lernvoraussetzungen vor dem Praxissemester. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 12(2), 207–228.
- Neuhaus, D. (2019c). Überlegungen zu einem Reflexionsformat für das Praxissemester Musik. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus, & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 222–233). Klinkhardt.
- Neuhaus, D. (2020). Reflexion fachspezifischer Beliefs: "Meine musikdidaktische Position". *Di-Mawe – Die Materialwerkstatt*, 32–39.
<https://doi.org/10.4119/dimawe-3896>
- Neuhaus, D. (2021a). Pädagogische Vorerfahrungen von Studierenden des Lehramts Musik. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 12, 1–22. <https://doi.org/10.25656/01:23732>
- Neuhaus, D. (2021b). Perspektiven auf Reflexion in der (Musik-)Lehrer*innenbildung. In C. Stange & S. Zöllner-Dressler (Hrsg.), *Denkkulturen in der Musiklehrer*innenbildung* (S. 149–161). Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 583–614). Waxmann.
- Niessen, A., & Lehmann-Wermser, A. (2004). Geschichten von Theorie und Praxis – Über die Verwandlungen musikdidaktischen Theoriewissens. *Diskussion Musikpädagogik*, (21), 21–29.
- Niggli, A. (2004). Welche Komponenten reflexiver beruflicher Entwicklung interessieren angehende Lehrerinnen und Lehrer? – Faktorenstruktur eines Fragebogens und erste empirische Ergebnisse. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 26(2), 343–364.
<https://doi.org/10.25656/01.3677>
- Patry, J.-L. (2005). Zum Problem der Theoriefeindlichkeit der Praktiker. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* (S. 143–161). Springer.
- Pfützer-Eden, F., Thiel, F., & Horsley, J. (2014). An Adapted Measure of Teacher Self-Efficacy for Preservice Teachers: Exploring its Validity Across two Countries. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28(3), 83–92.
<https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000125>
- Plöger, W. (2006). Was ist Kompetenz? – Ein theoretischer Rahmen mit Blick auf die beruflichen Fähigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern. *Pädagogische Rundschau*, 60(3), 255–270.
- Prantl, D., & Wallbaum, C. (2017). Der Analytical Short Film in der Lehrerbildung. Darstellung einer Seminarmethode und Kurzbericht einer wissenschaftlichen Begleitforschung an der Hochschule für Musik und Theater Leipzig. In

- A. J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (S. 289-308). Waxmann.
- Prichard, S. (2017). A Mixed-Methods Investigation of Preservice Music Teaching Efficacy Beliefs and Commitment to Music Teaching. *Journal of Research in Music Education*, 65(2), 237-257. <https://doi.org/10.1177/0022429417710387>
- Puffer, G. (2021). Professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften: Grundzüge einer Modellierung. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 12, 1-71. <https://doi.org/10.62563/bem.v2021207>
- Rahm, S., & Lunkenbein, M. (2014). Anbahnung von Reflexivität im Praktikum. Empirische Befunde zur Wirkung von Beobachtungsaufgaben im Grundschulpraktikum. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 237-256). Waxmann.
- Regier, B. J. (2019). A Measurement of Self-Efficacy among Oklahoma Secondary Band Directors in Concert, Marching, and Jazz Ensemble Pedagogy. *Update: Applications of Research in Music Education*, 37(3), 57-64. <https://doi.org/10.1177/8755123318808246>
- Reusser, K., & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642-661). Waxmann.
- Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In J. P. Sikula (Hrsg.), *Handbook of research on teacher education: a project of the Association of Teacher Educators* (S. 102-119). Macmillan.
- Römer, J., Rothland, M., & Straub, S. (2018). Pädagogische Vorerfahrungen und ihre Bedeutung für die Kompetenzeinschätzung und das Flow-Erleben beim Unterricht im Praxissemester. In J. König, M. Rothland, & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 223-240). Springer.
- Ronfeldt, M., & Reininger, M. (2012). More or better student teaching? *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1091-1106. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.003>
- Rothland, M. (2010). Berufsorientierung und -motivation in der konsekutiven Lehrerbildung: diffus, trügerisch und defizitär? Befunde einer vergleichenden Untersuchung. *Die Deutsche Schule*, 102(1), 21-36.
- Rothland, M. (2020). Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 133-140). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-015>
- Rothland, M., & Boecker, S. K. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8(2), 112-134.
- Scheidig, F., & Holmeier, M. (2022). Unterrichten neben dem Studium – Implikationen für das Studium und Einfluss auf das Verlangen nach hochschulischen Praxisbezügen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12, 479-796. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00349-3>
- Schellenbach-Zell, J., & Neuhaus, D. (2021). Welche personenseitigen Faktoren beeinflussen den eingeschätzten Lerngewinn aus Lerngelegenheiten verschiedener institutioneller Kontexte im Praxissemester? *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 14(2), 270-295.
- Schellenbach-Zell, J., & Neuhaus, D. (2022). Ein Lehretandem für das Praxissemester. Chancen, Risiken, Limitationen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4(1), 98-115. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5885>
- Schlag, S., & Hartung-Beck, V. (2016). Lerntagebücher im Praxissemester der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Reflexionsfähigkeit von Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters. In J. Košinár, S. Leineweber, & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 221-235). Waxmann.
- Schubarth, W., Gottmann, C., & Krohn, M. (2014). Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung: Ergebnisse der ProPrax-Studie. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 201-219). Waxmann.
- Schüle, C., Besa, K.-S., Schriek, J., & Arnold, K.-H. (2017). Die Veränderung der Lehrerselbstwirksamkeitsüberzeugung in Schulpraktika. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7, 23-40. <https://doi.org/10.1007/s35834-016-0177-9>

- Schulte, K. (2008). *Selbstwirksamkeitserwartungen in der Lehrerbildung – Zur Struktur und dem Zusammenhang von Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen, Pädagogischem Professionswissen und Persönlichkeitseigenschaften bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften*. Göttingen. <https://doi.org/10.53846/goediss-297>
- Schulte, K., Bögeholz, S., & Watermann, R. (2008). Selbstwirksamkeitserwartungen und Pädagogisches Professionswissen im Verlauf des Lehramtsstudiums. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(2), 268-287. <https://10.1007/s11618-008-0020-8>
- Schüssler, R., & Keuffer, J. (2012). „Mehr ist nicht genug (...)!“ Praxiskonzepte von Lehramtsstudierenden - Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm, & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?* (S. 185-195). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5_10
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Schüler- und Lehrermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schule*. <https://www.psyc.de/skalendoku.pdf>
- Seifert, A., & Schaper, N. (2018). Die Veränderung von Selbstwirksamkeitserwartungen und der Berufswahlsicherheit im Praxissemester. In J. König, M. Rothland, & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect?* (S. 195-222). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_7
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Siebert, H. (2016). Selbsteinschließende Reflexion als pädagogische Kompetenz In R. Arnold (Hrsg.), *Veränderung durch Selbstveränderung: Impulse für das Selbstmanagement* (S. 9-18). Schneider Hohengehren.
- Simonis, L., & Klomfaß, S. (2023). Ins kalte Wasser. Wie Lehramtsstudierende ihre Tätigkeit als Vertretungslehrkräfte für ihre Professionalisierung relevant setzen. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel, & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 156-171). Klinkhardt.
- Siwatu, K. O., & Chesnut, S. R. (2015). The Career Development of Preservice and Inservice Teachers. Why Teachers' Self-Efficacy Beliefs Matter. In H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (S. 212-229). Routledge.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations with Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher Self-efficacy and Perceived Autonomy: Relations with Teacher Engagement, Job Satisfaction, and Emotional Exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>
- Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.), *International Handbook of Research in Teachers' Beliefs* (S. 13-30). Routledge.
- Steinmetz, H. (2015). *Lineare Strukturgleichungsmodelle: eine Einführung mit R* (2. verbesserte Aufl.). Hampp.
- Stender, J., Watson, C., Vogelsang, C., & Schaper, N. (2021). Wie hängen bildungswissenschaftliches Professionswissen, Einstellungen zu Reflexion & die Reflexionsperformanz angehender Lehrpersonen zusammen? *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4(1), 229-248. <https://doi.org/10.11576/hlz-4057>
- Stöger, C. (2010). Theorie und Praxis – eine Beziehungsarbeit aus der Perspektive der Musikpädagogik. In C. Wallbaum (Hrsg.), *Perspektiven der Musikdidaktik – drei Schulstunden im Licht der Theorien* (S. 47-61). Olms.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics* (6. Aufl.). Pearson/Allyn & Bacon.
- Taibi, M. (2013). *Berufsbezogene Überzeugungen angehender Lehrpersonen. Eine qualitative Studie zur Rekonstruktion der Entwicklungsprozesse im Zeitraum der universitären Ausbildung*. Köln. https://kups.ub.uni-koeln.de/5319/1/Taibi_Publikation.pdf
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.

- Ulich, K. (2004). *„Ich will Lehrer/in werden“. Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden*. Beltz.
- Ulrich, I., & Gröschner, A. (Hrsg.). (2020). *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1>
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M., & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, & U. Klusmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 235-257). Waxmann.
- Walczuch, S. (2024). Die Bedeutung von studentischen Nebentätigkeiten als pädagogische (Vor-)Erfahrung für Professionalisierungsprozesse in der Studieneingangsphase. In M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei, & B. Uhlig (Hrsg.), *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde* (S. 263-279). Klinkhardt.
<https://doi.org/10.25656/01:28357>
- Watson, C., Stender, J., & Schaper, N. (2023). Kompetenzentwicklung im bildungswissenschaftlichen Studium: Der Einfluss individueller Voraussetzungen auf die Entwicklung des bildungswissenschaftlichen Wissens angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 37(1-2), 21-36.
<https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000288>
- Weber, K. E. (2020). Die Entwicklung berufsbezogener Selbstkonzepte und Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 13(2), 218-239.
- Weber, K. E., Neuber, K., & Prilop, C. N. (2023). Videobasierte Reflexion von klassenführungsspezifischen Ereignissen. Welche Rolle spielen Wissen und Reflexionsbereitschaft von Lehramtsstudierenden? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26(5), 1235-1257.
<https://doi.org/10.1007/s11618-023-01195-3>
- Willer, K.-I. (1993). *Die familiäre und schulische Sozialisation von Grund- und Hauptschullehrerstudenten*. Lang.
- Zaruba, N., Gronostaj, A., Kretschmann, J., & Vock, M. (2018). Mehr Schüler*innenorientierung oder Praxisschock? Wie sich unterschiedliche Überzeugungen von Lehrkräften während des Praxissemesters entwickeln. In A. Krüger, F. Radisch, A. S. Willems, T. H. Häcker, & M. Walm (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung im Kontext von Schule und Lehrer*innenbildung*. (S. 223-235). Klinkhardt.
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015.
<https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zelenak, M. S. (2010). Development and Validation of the Music Performance Self-Efficacy Scale. *Music Education Research International* 12(4), 31-42.

Autorin

Daniela Neuhaus 

Bergische Universität Wuppertal
neuhaus@uni-wuppertal.de

2025

CC BY-NC 4.0

b-em 18(2), S. 1-30

ISSN: 2190-317

DOI: 10.62563/bem.v18i2.287

Elektronische Version / Electronic Version:

<https://bem.publia.org/bem/article/view/287>

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

ANHANG A

Instrument zur Erfassung der pädagogischen Vorerfahrungen (für Tätigkeiten vor Beginn des Lehramtsstudiums, analog für Tätigkeiten nach Beginn des Lehramtsstudiums; bei mehr als drei Tätigkeiten sollten diese auf der Rückseite des Fragebogens entsprechend ergänzt werden).

Haben Sie bereits außerhalb Ihres Lehramtsstudiums pädagogische Erfahrungen gesammelt?

Beispiele: Nachhilfeunterricht, Leitung eines Kirchenchores, Sportangebot im Seniorenheim, Begleitung von Jugendfreizeiten, Vertretungsunterricht, Ganztagsbetreuung usw.

Bitte unterscheiden Sie zwischen Tätigkeiten vor und nach Beginn des Lehramtsstudiums.

a) Vor Beginn des Lehramtsstudiums

- ☐ nein, keine Erfahrungen gesammelt (→ weiter bei Frageteil b)
☐ ja: Welche Tätigkeiten haben Sie ausgeübt und in welchem Umfang?

Benennen Sie kurz die Tätigkeit.	Bezug zu einem Ihrer Unterrichtsfächer	Dauer der Tätigkeit (Zeitraum)	Zeitlicher Umfang pro Woche (in Stunden)
	☐ nein ☐ ja, zum Fach:		
	☐ nein ☐ ja, zum Fach:		
	☐ nein ☐ ja, zum Fach:		

ANHANG B: Tabellen

Tabelle B.1: *Items zu den Überzeugungen über den Nutzen musikpädagogischer Theorien, n=165. Mit * gekennzeichnete Items sind negativ formuliert und wurden vor der weiteren Analyse umkodiert. Grau unterlegte Items wurden nicht in das endgültige Itemset einbezogen.*

Item	Itemformulierung	M	SD	Schiefe	Kurtosis	Trennschärfe
T1	Musikpädagogische Theorien aus dem Studium halte ich für wichtig für meine spätere Tätigkeit als Musiklehrkraft.	3,77	1,25	-0,16	-0,64	0,675
T2*	Um eine gute Musiklehrkraft zu sein, brauche ich keine musikpädagogischen Theorien.*	4,41	1,32	-0,70	-0,41	0,629
T3*	Ich sehe keinen Zusammenhang zwischen den Anforderungen des Musiklehrerberufs und den Inhalten musikpädagogischer Theorien.*	4,84	1,11	-0,90	0,41	0,558
T4	Für die Weiterentwicklung meines eigenen Unterrichts sind für mich als Musiklehrkraft musikpädagogische Theorien nützlich.	4,20	1,08	-0,15	-0,44	0,729
T5	Ich finde es wichtig, als Musiklehrkraft meine Entscheidungen theoretisch begründen zu können.	4,07	1,29	-0,38	-0,53	0,475
T6	Musikpädagogische Theorien sind für den Unterrichtsalltag relevant.	3,66	1,05	0,17	-0,64	0,628
T7*	Die intensive Beschäftigung mit musikpädagogischen Theorien steht in keiner Relation zum Nutzen.*	4,16	1,18	-0,58	0,03	0,540
T8*	Zwischen musikpädagogischen Theorien und der alltäglichen Unterrichtspraxis liegen Welten.*	3,51	1,33	0,11	-0,87	0,493
T9	Musikpädagogische Theorien spielen für die alltägliche Unterrichtspraxis eine große Rolle.	3,49	1,03	0,03	-0,58	0,661
T10*	Musikpädagogische Theorien schaffen den Transfer in die Praxis in der Regel nicht.*	3,75	1,03	-0,17	-0,89	0,575

*Tabelle B.2: Items zur Relevanz von unterrichtsbezogener Reflexion, n=165. Mit * gekennzeichnete Items sind negativ formuliert und wurden vor der Analyse umkodiert. Grau unterlegte Items wurden nicht in das endgültige Itemset einbezogen.*

Item	Itemformulierung	M	SD	Schiefe	Kurtosis	Trennschärfe
R1	Ich halte systematisches Nachdenken über Musikunterricht für ausgesprochen wichtig.	5,00	0,91	-0,64	-0,17	0,482
R2	Für die Unterrichtsentwicklung ist es ungünstig, wenn eine Musiklehrkraft zu wenig über ihren Unterricht nachdenkt.	5,31	0,841	-1,04	0,53	0,520
R3*	Unterrichtsreflexion ist für mich kein zentraler Bestandteil der (Musik-)Lehrerberufs.*	5,04	1,48	-1,70	1,80	0,260
R4	Reflexionsfähigkeit sollte im Rahmen des Praxissemesters gefördert werden.	5,46	0,71	-1,25	1,27	0,579
R5	Meiner Einschätzung nach ist Reflexionsfähigkeit für eine professionelle Musiklehrkraft sehr wichtig.	5,48	0,70	-1,54	3,37	0,669
R6*	Ich denke, eine Musiklehrkraft hat wichtigere Aufgaben als ständig zu reflektieren.*	4,52	1,17	-0,82	0,34	0,471
R7	Reflexion hilft den eigenen Musikunterricht zu verbessern.	5,68	0,58	-1,70	1,83	0,568