

Hammel, Lina

Sich über Diskrepanzen definieren: Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie

Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Essen : Die Blaue Eule 2012, S. 237-255. - (Musikpädagogische Forschung; 33)*



Quellenangabe/ Reference:

Hammel, Lina: Sich über Diskrepanzen definieren: Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie - In: Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Essen : Die Blaue Eule 2012, S. 237-255* - URN: urn:nbn:de:0111-opus-87590 - DOI: 10.25656/01:8759

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-87590>

<https://doi.org/10.25656/01:8759>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Musikpädagogische Forschung
Research in Music Education

Jens Knigge
Anne Niessen
(Hrsg.)

Musikpädagogisches Handeln

Begriffe, Erscheinungsformen,
politische Dimensionen

Music Education: Concepts,
Practices, and Political Dimensions



Inhalt

Jens Knigge & Anne Niessen

Vorwort 9

Preface

Beiträge zum Tagungsthema

Hermann J. Kaiser

LernArbeit 17

Learning : Labour

Adrian Niegot

„Die Zukunft war früher auch besser“: Anmerkungen zum musikpädagogischen Handlungs- und Geschichtsbegriff aus gedächtnis- und erinnerungstheoretischer Perspektive 41

The Future Looked Brighter in the Past: Remarks on the Perception of Activity and History in Musical Education from the Perspective of Memory Research Theory

Christian Harnischmacher & Ulrike Hörtzsch

Motivation und Musikunterricht. Eine empirische Studie zum Vorhersagewert des Motivationsmodells Musikalischen Handelns auf die Einstellung zum Musikunterricht aus Schülersicht 56

Motivation and Music Lessons. An Empirical Study about the Predictive Value of the Model of Motivation Concerning Musical Action on the Attitude Towards Music Lessons from Students' Point of View

Christian Harnischmacher & Viola Hofbauer

Musikpädagogisches Handeln und Vorurteil. Eine experimentelle Studie zum Einfluss von Status und Schulform auf die Bewertung von Musikunterricht bei Musiklehramtsstudenten und Schülern 70

Music Education – Action and Prejudice: An Experimental Study about the Influence of Status on the Evaluation of Music Teaching

Florian Hantschel, Kai Stefan Lothwesen & Richard von Georgi
 Subjektive Handlungskompetenz von Musikstudierenden: 86
 Ein Gruppenvergleich unterschiedlicher Studiengänge
 Subjective Action Competence of Music Students: A Comparison of
 Different Fields of Study

Bernd Clausen & Sebanti Chatterjee
 Dealing with ‘Western Classical Music’ in Indian Music Schools. 112
 A Case Study in Kolkata, Bangalore, Goa and Mumbai

Symposium: Kooperation im JeKi-Unterricht

Melanie Franz-Özdemir
 Interprofessionelles Teamteaching: Realisierungsformen und 132
 institutionelle Bedingungen. Evaluation einer Kooperation
 zwischen Grund- und Musikschulen im Programm „Jedem Kind
 ein Instrument“
 Interprofessional Team-Teaching: Types of Implementation and Institutional
 Requirements

Sabrina Kulin & Knut Schwippert
 Kooperationsbeziehungen im JeKi-Kontext: Beweggründe 152
 zur Kooperation und Merkmale gemeinsamer Reflexion
 methodischer und didaktischer Fragen
 Collaboration in the Context of JeKi: Reasons to Initiate Collaboration and
 Characteristics of Reflection of Methodical and Didactical Issues

Monika Cloppenburg & Martin Bosen
 Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft im Unterricht 172
 zu mehr Lehrerkooperation? Ein Vergleich von Lehreraussagen
 zur Kooperation mit Musikschullehrkräften und Fachlehrkräften
 in der Grundschule
 Does the Presence of a second Teacher in the Classroom Bring More
 Teacher Collaboration? A Comparison of Teachers’ Statements on
 Collaboration with Instrumental and Subject Teachers in Elementary School

<i>Katharina Lehmann, Lina Hammel & Anne Niessen</i>	
„Wenn der eine den Unterricht macht und der andere diszipliniert ...“. Aufgabenverteilung im Lehrenden-Tandem des musikpädagogischen Programms „Jedem Kind ein Instrument“	195
Responsibilities within the “Teachers’ Tandem” in the “Jedem Kind ein Instrument” Program	
Freie Beiträge	
<i>Thomas Busch, Jelena Dücker & Ulrike Kranefeld</i>	
JeKi-Unterricht – Nein danke? Eine Analyse der Entscheidung für oder gegen die Teilnahme am Programm „Jedem Kind ein Instrument“ in Nordrhein-Westfalen	213
JeKi – No, Thank You? An Analysis of the Attendance of Children within the Program “An Instrument for Every Child” in Northrhine-Westphalia	
<i>Lina Hammel</i>	
Sich über Diskrepanzen definieren: Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie	237
Defining Oneself by Discrepancy: Self-Concepts of Generalist Music Teachers in Elementary Schools. A Grounded Theory Study	
<i>Franziska Olbertz</i>	
Wie Geschwister sich in ihrer musikalischen Entwicklung beeinflussen. Ergebnisse einer Erhebung mit offenem Fragebogen	256
Sibling Influences on Musical Development. Inquiry with an Open-Ended Questionnaire	
<i>Christoph Louven & Aileen Ritter</i>	
Hargreaves‘ „Offenohrigkeit“ – Ein neues, softwarebasiertes Forschungsdesign	275
Hargreaves‘ “Open-Earedness” – A New, Software-Based Scientific Design	

<i>Verena Weidner</i>	
„Die“ Musiktheorie „der“ Musikpädagogik. Systemtheoretische Beobachtungen	300
‘The’ Music Theory of Music Education: Observations from a Social Systems Theory Perspective	
<i>Alexander Borst, Jens Knigge</i>	
Formative Evaluation – Methodologische Reflexionen zu einer musikpädagogischen Triangulationsstudie	316
Formative Evaluation – Methodological Reflections on a Mixed-Methods-Study in the Field of Music Education	
<i>Christian Rolle</i>	
Vom Umgang mit Theorie in der fachdidaktischen Forschung	337
How to Theorize in Educational Research	
<i>Jürgen Vogt</i>	
Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben? Eine Art Vermisstenanzeige	345
What Has Actually Happened to Critical Theory? Some Kind of a Missing Persons Report	

LINA HAMMEL

**Sich über Diskrepanzen definieren:
Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender
Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen.
Eine Grounded-Theory-Studie**

**Defining Oneself by Discrepancy:
Self-Concepts of Generalist Music Teachers in Elementary
Schools. A Grounded Theory Study**

Summary

In Germany, elementary school teachers work as generalist teachers even though they have been trained as specialists for some subjects. Since music is the subject with the least specialist teachers, it is mainly taught by generalists who have not studied music. This article is about a grounded theory research project asking for the generalist music teachers' self-concepts. It is based on eight qualitative semi-structured interviews. The results showed that the generalist music teachers often base their self-evaluations on quite high standards which make them feel uncomfortable with their own self-perception.

1. Einleitung

Wie nehmen sich fachfremd Musik unterrichtende Grundschullehrer¹ in ihrer Rolle als Musiklehrer wahr? Wie kommen sie zu ihrer Selbstwahrnehmung und -bewertung? Welche ihrer Eigenschaften stehen dabei im Vordergrund? An welchen Maßstäben messen sie sich? Was macht ihrer Ansicht nach einen guten Grundschulmusiklehrer aus?

Im Rahmen meines Dissertationsprojekts habe ich mich diesen Fragen mit einer qualitativen Studie zu den Selbstkonzepten fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen empirisch genähert (Hammel, 2011). Gemäß einem Vorgehen nach der Grounded-

¹ Zur besseren Lesbarkeit verwende ich die maskuline Pluralform für beide Geschlechter.

Theory-Methodologie hielt ich die Fragestellung zu Beginn der Forschung derart offen, bis sich im Verlauf der Datenauswertung eine engere Fragestellung ergab: Wie lassen sich die in den Daten gefundenen ‚übertriebenen Unzulänglichkeitszuschreibungen‘ in den Selbstkonzepten der fachfremd unterrichtenden Grundschulmusiklehrer erklären?

In diesem Artikel gehe ich kurz auf den Forschungsstand zum fachfremd erteilten Musikunterricht sowie zur Selbstkonzeptforschung ein, um daraufhin meine Studie mit ihrem methodischen Vorgehen und ihren wichtigsten Ergebnissen vorzustellen.

1.1 Fachfremd erteilter Grundschulmusikunterricht

Fachfremd erteilter Unterricht bestimmt den Alltag des Musikunterrichts an Grundschulen. In NRW arbeitet an 45% der Grundschulen keine einzige Musikfachkraft, womit der Fachlehrermangel höher ist als in allen anderen Grundschulfächern (Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik NRW, 2006). Auch an den Schulen mit Fachkräften decken diese wegen des Klassenlehrerprinzips oft nur einen geringen Teil des Musikunterrichts ab. Das Klassenlehrerprinzip besagt, dass die Grundschüler möglichst viel Unterricht beim eigenen Klassenlehrer haben sollen. Zum einen ist somit das Stundendeputat vieler Musikfachkräfte schon mit der eigenen Klassenleitung zum großen Teil ausgelastet. Zum anderen werden auch den anderen Lehrern möglichst viele Stunden in ihrer eigenen Klasse zugeteilt, so dass sie gerade im Rahmen der Klassenleitung oft fachfremd Musik unterrichten.

Empirisch ist über fachfremd erteilten Grundschulunterricht – der im Fach Musik deskriptiv betrachtet sozusagen den ‚Normalfall‘ darstellt – sehr wenig bekannt. Vermutete negative Effekte von fachfremd erteiltem Unterricht auf die Lernresultate der Grundschüler konnten in einer quantitativen Vergleichsstudie zumindest für die Fächer Deutsch und Mathematik nicht nachgewiesen werden (vgl. Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2007).

Bezogen auf das Fach Musik liegt eine explorative quantitative Studie zu den musikalischen Voraussetzungen fachfremder Grundschulmusiklehrer²

² Beim etablierten Begriff ‚fachfremd‘ handelt es sich grundsätzlich um eine ungünstige Formulierung, da er impliziert, dass sich der Lehrer dem Fach, das er ‚fachfremd‘ erteilt, ‚fremd‘ fühle – obwohl damit nur etwas über seine Studienqualifikation ausgesagt sein soll, nicht über seine persönliche Nähe zum Fachgebiet, in diesem Fall zur Musik. Ich bin mir dessen bewusst, dass ich diese ungünstige Konnota-

vor (Schellberg, 2005). Sie wurde mit Lehramtsstudierenden durchgeführt und zeigte, dass man bei angehenden fachfremden Grundschulmusiklern in der Regel Instrumentalerfahrung voraussetzen kann.³ Weiterhin stellte sich in dieser Studie heraus, dass sich die Grundschulstudierenden trotz dieser Instrumentalerfahrung und trotz der Gewissheit, später auch Musik unterrichten zu müssen, „nicht zugetraut“ haben, Musik als eines ihrer Fächer im Studium zu belegen, auch wenn es ohne Aufnahmeprüfung angeboten wurde (Schellberg, 2005, S. 83).

Bereits Schellbergs Studie zeigte also, dass die Selbstwahrnehmung der (angehenden) fachfremden Musiklehrer für sie eine handlungsleitende Rolle spielt – und somit auch einen entscheidenden Einfluss auf die Situation des Grundschulmusikunterrichts hat. Dieses Ergebnis bestätigte sich in einer eigenen qualitativen Studie, die ich im Rahmen meiner Examensarbeit mit bereits fachfremd unterrichtenden Musiklehrern durchgeführt habe (Hammel, 2008). Auch hier sorgte die Selbstwahrnehmung der befragten Grundschulmusiklehrer dafür, dass sie sich etwas nicht zutrauten: Nicht alle Lernziele des Grundschulmusikunterrichts, die fachfremde Musiklehrer eigentlich für wichtig halten, werden von ihnen auch in ihrem eigenen Unterricht verfolgt. Welche der Ziele sie vernachlässigen, hängt von den Bedingungen ihres eigenen Musikunterrichts ab – in deren Wahrnehmung die ‚persönlichen Voraussetzungen‘ eine gewichtige Rolle spielen.

In diesen beiden einzigen vorliegenden Studien zum fachfremd erteilten Musikunterricht erwies sich die Selbstwahrnehmung der (angehenden) fachfremden Musiklehrer somit als bedeutend für die Situation des Grundschulmusikunterrichts, was sie besonders interessant für die Forschung macht. Diesem Forschungsdesiderat gehe ich mit der vorliegenden Studie nach und bediene mich dazu des Konstrukts des Selbstkonzepts.

tion möglicherweise noch verstärke, indem ich ‚fachfremd‘ nicht nur als Adverb verwende („fachfremd Musik unterrichtende Grundschullehrer“), sondern auch als Adjektiv für die Bezeichnung der Lehrer selbst („fachfremde Grundschulmusiklehrer“). Ich habe mich ob der besseren Handhabbarkeit und Lesbarkeit dieser Kurzform dennoch zu ihrer Verwendung entschieden.

³ 82% der 257 Befragten gaben mindestens drei Jahre Instrumentalerfahrung an, 64,2% spielten sogar mehrere Instrumente und nur 6% der Probanden erklärten, nie ein Instrument gespielt zu haben.

1.2 Selbstkonzeptforschung

Unter Selbstkonzepten verstehe ich die Gesamtheit aller selbstbezogenen Kognitionen und Einstellungen, somit alles, was jemand von sich selbst denkt, oder was er in Bezug auf sich fühlt. So werde ich der kognitionspsychologischen (z. B. Filipp, 1985) und der sozialpsychologischen Position (z. B. Mummendey, 2006) gleichermaßen gerecht. Ein derart weiter Selbstkonzeptbegriff ist forschungsmethodisch günstig, um den Daten im Sinne einer Grounded-Theory-Studie möglichst offen zu begegnen.⁴ Selbstkonzepte gelten als bereichsspezifisch strukturiert, als relativ stabil mit situationsspezifischen Ausprägungen sowie als handlungs- und wahrnehmungsleitend. Sie werden vom Individuum auf der Basis eigener Erfahrung konstituiert, bei der andere Individuen eine bedeutende Rolle spielen (vgl. z. B. Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). Mit meiner Studie fokussiere ich das bereichsspezifische Selbstkonzept als (fachfremd unterrichtender) Musiklehrer.

In der musikpädagogischen und musikpsychologischen Forschung wurde das Konstrukt des Selbstkonzepts bereits einige Male verwendet (für entsprechende Überblicke siehe Hofmann, 2000; Hammel, 2011, S. 110-119; Reynolds, 1992). Allerdings liegen diesen Beiträgen zu weiten Teilen jeweils verschiedene Begriffe des Selbstkonzepts zugrunde, oft engere als der hier gewählte. Innerhalb der empirischen Lehrerforschung zeichnen sich die verschiedenen Selbstkonzept-Studien (Stein, 2004; Zheng, 2006; Zoglowek, 1995; Chan, Chan, Cheung, Ngan & Yeung, 1993; Roche & Marsh, 2000) ebenfalls durch unterschiedliche Selbstkonzeptbegriffe aus und darüber hinaus durch sehr verschiedene methodische Ansätze.

Die vorliegende Studie bezog wichtige methodische Anregungen für die Rekonstruktion der individuellen Selbstkonzepte aus den obengenannten qualitativen Studien von Zheng und Zoglowek sowie aus Maria Spychigers Überlegungen zum musikalischen Selbstkonzept (z. B. Spychiger, Gruber & Olbertz, 2009) und Anne Niessens Forschung zu den Individualkonzepten von Musiklehrern (Niessen, 2006), wie aus dem folgenden Kapitel hervorgehen wird.

⁴ Wie ich in der Datenauswertung verfahren bin, um externe Konzepte der Selbstkonzeptforschung nutzbar zu machen, aber im Sinne der Grounded-Theory-Methodologie weiterhin eine Generierung von Theorie aus Daten zu gewährleisten, kläre ich in Kapitel 2.3.

2. Methodisches Vorgehen

Um einen Zugang zu den Selbstkonzepten zu erhalten, habe ich ausführliche qualitative Leitfadeninterviews mit insgesamt acht Grundschullehrern geführt, die nach dem Prinzip des Theoretical Samplings ausgewählt wurden. Zusätzlich habe ich Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt, die aber gegenüber den Interviews nur einen ergänzenden Status einnahmen.⁵ Ziel der Studie war zum einen die Rekonstruktion individueller Selbstkonzepte und zum anderen die Entwicklung einer gegenstandsbezogenen Theorie über Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Grundschulmusiklehrer.

2.1 Interviews

Der Interviewleitfaden berücksichtigte die Phasen des narrativen Interviews (Erzählaufforderung, Nachfragephase und Bilanzierungsphase; vgl. Schmidt-Lauber, 2001, S. 175), umfasste aber auch vorgeplante Leitthemen, die in jedem Interview angesprochen werden sollten: Es ging um Erlebnisse aus dem eigenen Musikunterricht, das Nachdenken über den eigenen Musikunterricht, über Musikunterricht allgemein und über Grundschulunterricht. Außerdem wurden alle Gesprächspartner auch auf ihre private musikalische Lebenswelt angesprochen, so sie nicht von alleine davon erzählten. Die Interviews dauerten in der Regel etwa eine Stunde.

2.2 Einzelfallanalysen

Um die individuellen Selbstkonzepte zu rekonstruieren, unterzog ich alle Interviews zunächst einer intensiven Einzelfallanalyse. Dazu wendete ich, wie von Anne Niessen (2006, S. 199-200) angeregt, die drei Kodierschritte der Grounded Theory (offenes, axiales und selektives Kodieren; vgl. Strauss, 1998) zunächst auf der Ebene der Einzelinterviews an. So gelangte ich je Fall zu ganz individuellen zentralen Kategorien, die ich jeweils unter einer ‚Schlüsselkategorie‘ zusammenfasste. Die Kategorien boten eine Gliederung für die Darstellung der einzelnen ‚Selbsterzählungen‘ (vgl. auch Zheng, 2006). Die Selbsterzählungstexte wurden den Probanden zur kommunikativen Validierung vorgelegt. Um mit ihnen über die Darstellung ih-

⁵ In diesem Beitrag gehe ich nicht weiter auf die Unterrichtsbeobachtung als Teil meiner Studie ein, sondern verweise dafür auf die Dissertationsschrift selbst (Hammel, 2011, S. 174ff., S. 302ff.).

rer Selbstkonzepte ins Gespräch zu kommen, erwies sich ein Instrument als sehr hilfreich, wie es von Spychiger et al. (2009) und Zoglonek (1995) angeregt wurde: Die Probanden nahmen eine Gewichtung der jeweiligen Hauptkategorien danach vor, für wie zentral sie diese zur Beschreibung der eigenen Person befanden. Für Beispiele verweise ich auf die ausführliche Arbeit (Hammel, 2011, S. 182ff.), Schwerpunkt des vorliegenden Beitrags soll die komparative Analyse sein.

2.3 *Komparative Analyse und Theoretical Sampling*

Die komparative Analyse bildet die Grundlage für die Entwicklung der gegenstandsbezogenen Theorie über die Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Grundschulmusiklehrer. Sie nahm ihren Ausgang mit der Analyse der beiden ersten Interviews, die ich aufgrund systematischer Samplingkriterien geführt hatte: Ich wählte einen maximalen Vergleich mit einer Berufsanfängerin (Frau Nolte)⁶ auf der einen Seite, die Musik nur in ihrer eigenen Klasse unterrichtete, und einer erfahrenen Grundschullehrerin (Frau Synnersdorf) auf der anderen Seite, die Musik schon oft als Fachlehrerin in anderen Klassen unterrichtet hatte. Die weiteren Probanden wurden aufgrund von theoretischen Überlegungen im Sinne des Theoretical Samplings ausgewählt, also „auf der Basis von Konzepten, die eine bestätigte theoretische Relevanz für die sich entwickelnde Theorie besitzen“ (Strauss & Corbin 1996, S. 148).

Um im Zuge der Datenauswertung zu entscheiden, welche Kodes und dahinterstehenden Konzepte richtungsweisend für die weitere Probandenauswahl und letztlich auch für die Entwicklung der gegenstandsbezogenen Theorie sein sollten, achtete ich besonders auf erklärungswürdige Unstimmigkeiten in den Daten („Brüche“). Dies bietet sich an, da für die Entwicklung einer gegenstandsbezogenen Theorie aus Daten ein abduktiver Schluss im Sinne Peirce⁷ notwendig ist (vgl. Kelle, 2003, S. 17): „Wirkliche Überraschung löst (nicht nur laut Peirce) [...] die Suche nach der (neuen) Erklärung aus. [...] Etwas Unverständliches wird in den Daten vorgefunden, und aufgrund des geistigen Entwurfs einer *neuen* Regel wird

⁶ Bei den Probandennamen handelt es sich um Pseudonyme, die aus den Schlüsselkategorien der Einzelfallanalysen abgeleitet wurden (vgl. Hammel, 2011, S. 171).

⁷ Mit Abduktion beschreibt Peirce ein erkenntniserweiterndes Schlussverfahren, das Hypothesen generiert (vgl. Peirce, 1934).

sowohl die Regel gefunden bzw. erfunden und zugleich klar, was der Fall ist“ (vgl. Reichertz, 2009, S. 281).

Die größte ‚Überraschung‘ in meinen Daten bestand darin, dass die Probanden sich im hohen Maße Unzulänglichkeiten zuschrieben, von denen aber viele mit Brüchen verbunden waren, so dass sie in einer noch näher zu bestimmenden Weise ‚übertrieben‘ wirkten. Die systematische Analyse machte deutlich, worin die Brüche im Einzelnen bestanden. So entwickelte sich die ‚übertriebene Unzulänglichkeitszuschreibung‘ zu einer ersten Kernkategorie als Ergebnis des selektiven Kodierprozesses. Meine offene Frage nach den Selbstkonzepten fachfremd unterrichtender Grundschulmusiklehrer spitzte sich also auf die Frage zu, wie sich die übertriebenen selbstgerichteten Unzulänglichkeitszuschreibungen erklären lassen.

Bei der Suche nach Erklärungen auf dem Weg zu einer gegenstandsbezogenen Theorie griff ich auch auf Konzepte aus der Selbstkonzeptforschung zurück. Die Auseinandersetzung mit der Selbstkonzeptliteratur wurde aus dem Untersuchungsfeld selbst angeregt (mit Schellberg, 2005 und Hammel, 2008) und kann als „reading for ideas“ betrachtet werden, wie Glaser es empfiehlt: „Ideas, of course, make one theoretically sensitive, and the more ideas and the more they connect tend to make the analyst sensitive to what he may discover in his data“ (Glaser, 1978, S. 32).

Wenn ich im folgenden Kapitel die Ergebnisse meiner Studie vorstelle, werde ich dazu zunächst die wichtigsten ‚Brüche‘ aufzeigen, auf die ich in den Daten gestoßen bin. Daraufhin nenne ich die wichtigsten Sampling-, Kodier- und Erkenntnisschritte, die zum Erklären der gefundenen Brüche beitrugen. Damit löse ich Glasers und Strauss’ Forderung ein, die „Generierung von Theorie als *Prozess* darzustellen“ (Glaser & Strauss, 2005, S. 41).

3. Ergebnisse

3.1 Brüche im Zusammenhang mit den selbstzugeschriebenen Unzulänglichkeiten

Vier der gefundenen Brüche möchte ich in diesem Beitrag nennen und auf den letztgenannten ausführlicher eingehen:

1. Gleich auf den ersten Blick fiel auf, dass mehrere Lehrer gerade in ersten Pauschalurteilen sehr negativ von ihrem Musikunterricht, ihren Voraussetzungen dafür und von ihren Verhaltensweisen im Hinblick auf

den Musikunterricht sprachen. Zum Beispiel: „*Mein Musikunterricht ist nichts, ich singe höchstens mal mit denen*“ (Frau Mertens). Dieselben Lehrer, so auch im Fall dieser Lehrerin, erzählten aber im Verlauf der Interviews teilweise sogar begeistert von den verschiedensten musikalischen und musikbezogenen Aktivitäten, die sie mit den Kindern in der Schule unternehmen: Gedichte vertonen, zur Musik malen, Instrumente bauen, Konzerte besuchen, eigene Auftritte vorbereiten, um nur einige Beispiele zu nennen. In solchen Fällen fanden die selbstgerichteten Unzulänglichkeitszuschreibungen also Widerlegung in der eigenen weiteren Erzählung (und entsprechend teilweise auch in der Unterrichtsbeobachtung).

2. Hinzu kam nun, dass die Lehrer ihre als unzulänglich empfundenen Voraussetzungen für den Musikunterricht selten konkret benennen konnten. Auch wenn ich sie gezielt darauf ansprach, blieben die Antworten meist auf einem sehr abstrakten Niveau: Man habe mit Blick auf den eigenen Musikunterricht eben „ein schlechtes Gefühl“, empfinde einen „Kompetenzmangel“, der eigene Unterricht sei schlicht „kein richtiger Musikunterricht“, man habe das Fach nun einmal „nicht studiert“. Diese vier Kategorien entwickelten sich aus In-vivo-Kodes, fanden sich also im selben oder ähnlichen Wortlaut in einzelnen Interviewtexten, eigneten sich aber auch als Überschriften für weitere Zitate derselben und anderer Probanden.
3. Wenn doch empfundene Unzulänglichkeiten konkret benannt wurden, dann blieben diese teilweise ohne negative Auswirkungen auf den Musikunterricht. Beispielsweise bedauerte Herr Hoberg dass er „*klassische Gitarre [...] und das klassische Nach-Noten-Spielen [...] mehr schlecht als recht gelernt*“ habe. Die Kinder in der Schule beim Singen begleiten kann er aber problemlos nach Gehör.
4. Noch erstaunlicher war das Ausmaß der Unzulänglichkeitszuschreibungen gemessen an den wichtigsten Voraussetzungen eines guten Grundschulmusiklehrers, die die Probanden übereinstimmend benannten. Diese Voraussetzungen nämlich erfüllen sie alle.

Die wichtigsten Voraussetzungen als Teil des aus den Daten rekonstruierten Bilds eines guten Grundschulmusiklehrers sollen nun ausführlicher vorgestellt werden. Die folgenden Unterkapitel machen sich zur Aufgabe nachzuzeichnen, welche Erkenntnisschritte zur Erklärung der genannten Brüche führten.

3.2 Wichtigste Voraussetzungen eines guten Grundschulmusiklehrers

Das Bild eines guten Grundschulmusiklehrers ließ sich probandenübergreifend relativ einheitlich rekonstruieren. Wurden die Probanden im Gesprächsverlauf gebeten, nicht sich selbst zu beschreiben, sondern zu erläutern, wie sie sich einen guten Musiklehrer in der Grundschule vorstellen, dann nannten sie relativ übereinstimmend als wichtigste Voraussetzungen eines guten Grundschulmusiklehrers welche, die auch auf sie selbst zutreffen: dass man 1. einen guten Zugang zu den Grundschulkindern finden müsse und 2. selbst Freude an Musik brauche. Beide Voraussetzungen schrieben sich alle meine Probanden auch selbst zu. Man brauche, hieß es gelegentlich im Nachsatz, durchaus auch gewisse musikalische Grundfähigkeiten, von denen aber bei den allermeisten Grundschullehrern auszugehen sei: *„Gut, jemand sagt vielleicht [wirklich], ‚Ich kann keine Noten, ich kann keinen Rhythmus halten, wie soll ich dann...? [...]‘ Ich glaube, so ein bisschen Grundwissen, oder was weiß ich, ist wahrscheinlich nicht schlecht. [...] Aber ich glaube trotzdem eher: Mehr Interesse [an Musik ist das, worauf es ankommt.]“* (Frau Neigert). Auch dieser dritten Voraussetzung entsprachen alle Befragten mit Ausnahme einer Probandin, die Schwierigkeiten mit dem Singen hat (Frau Nolte).

Abbildung 1 zeigt das Modell der Voraussetzungen eines guten Grundschulmusiklehrers, wie es aus den Daten entwickelt wurde. An der Basis stehen die genannten wichtigsten Voraussetzungen ‚Zugang zu Kindern‘, ‚Freude an Musik‘ und ‚musikalische Grundfähigkeiten‘. Es folgen ‚weitere günstige Voraussetzungen‘ und solche aus Sicht der Probanden offenbar erstrebenswerten Voraussetzungen, die auf den zweiten Blick – auch aus ihrer eigenen Perspektive – keine direkte Relevanz für den Grundschulmusikunterricht haben (wie beispielsweise Herrn Hobergs klassisches Gitarrenspiel). Zu allen Kategorien, die in der rechten Hauptspalte abgebildet sind, fanden sich mehrere Zitate in den Interviews (vgl. Hammel, 2011, S. 315-328). Auf diese verweise ich auch für eine datennahe Klärung der abgebildeten Begrifflichkeiten, die in der Formulierung durch die Daten angeregt und teilweise wörtlich daraus entnommen wurden.

Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrer/innen an Grundschulen

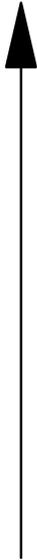
	Erstrebenswerte Voraussetzungen ohne direkte Relevanz für den Grundschulmusikunterricht	Ausgereifte instrumentale Fertigkeiten		Musikwissenschaftliche Expertise
	Weitere günstige Voraussetzungen	Musikdidaktische Kompetenzen	Musikpraktische Kompetenzen	Musikpraktische Neigungen
	Wichtigste Voraussetzungen	Harmonieinstrument beherrschen		Keine Hemmungen
	Zugang zu Kindern	Musikalische Grundfähigkeiten		Freude an Musik

Abbildung 1: Modell ‚Voraussetzungen des guten Grundschulmusiklehrers‘

3.3 Überhöhte Selbstbewertungsmaßstäbe

Nach dieser Analyse der Unzulänglichkeitszuschreibungen, der Brüche und des Bildes vom guten Grundschulmusiklehrer lässt sich festhalten, dass die wichtigsten Voraussetzungen eines guten Grundschulmusiklehrers offenbar nicht den einzigen Maßstab darstellen, an dem sich die fachfremden Musiklehrer messen. Sonst würden sie sich nicht so unzulänglich fühlen, da sie diesem Maßstab gerecht werden.

Dass diese Perspektive der verschiedenen Selbstbewertungsmaßstäbe aber so hilfreich sein würde, um zu erklären, warum sich die Lehrer in so übertriebenem Maß Unzulänglichkeiten zuschreiben, wurde im Forschungsprozess selbst erst deutlich, als ich schließlich auch eine studierte Grundschulmusiklehrerin als Probandin in mein Sample aufnahm, Frau Einicke. Diesen Schritt hatte das Theoretical Sampling nahegelegt.⁸ Frau

⁸ Als Begründung für die selbstgeschriebenen Unzulänglichkeiten nannten die Probanden immer wieder, dass sie Musik nun einmal ‚nicht studiert‘ hätten. Dieser In-vivo-Kode entwickelte sich zu einer wichtigen Kategorie, die schließlich zu der Entscheidung führte, auch eine studierte Musiklehrerin in das Sample aufzunehmen. Mich interessierte, ob Grundschullehrer, die Musik studiert haben, sich tatsächlich keine oder zumindest weniger Unzulänglichkeiten zuschrieben; und falls sie es doch täten, wie sie dies ohne das Argument, man habe Musik nicht studiert, begründen würden.

Einickes Fall war sehr wertvoll für die Aufdeckung von Mustern bei den fachfremden Musiklehrern, die weiterhin im Fokus der Untersuchung standen:

Auch bei Frau Einicke fand sich eine große Diskrepanz zwischen erstem Pauschalurteil – sie sei „*unfähig*“ und ihrer eigenen Wahrnehmung nach „*eigentlich überhaupt kein Musiklehrer*“ – und ihren lebendigen und offenbar auch stolzen Erzählungen über ihren Musikunterricht. Auf dieses Phänomen angesprochen nannte sie – wie bereits von den Fachfremden bekannt – ganz unspezifisch ihre mangelnde „*Fachkompetenz*“. Sie konnte jedoch nicht wie die anderen Probanden mit dem scheinbar ‚alles erklärenden‘ Argument aufwarten, sie habe nun einmal nicht Musik studiert. Schließlich erklärte sie, dass sie wirklich vor einem Problem stünde, wenn sie „*morgen zum Gymnasium oder zur Realschule gehen müsste und [...] da in der zehnten Klasse unterrichten.*“

Erst die Erkenntnis, dass sich diese Probandin am Maßstab einer Sekundarstufenlehrerin maß und dieser sie ihre Unzulänglichkeiten spüren machte, dass sie gleichzeitig aber zufrieden von ihrem Grundschul-Musikunterricht erzählen konnte und sich verglichen mit ihren fachfremden Kolleginnen sogar als „*Königin der Dinge*“ bezeichnete, führte zur Perspektive der Selbstbewertungsmaßstäbe.

Tatsächlich ließen sich bei allen Probanden mehrere Maßstäbe erkennen, an denen sie sich maßen, teilweise auch überhöhte. Bei genauerer Betrachtung ist bereits der Maßstab eines studierten Grundschulmusiklehrers für fachfremde Musiklehrer überhöht. Angemessen wäre der Maßstab eines engagierten fachfremden Grundschulmusiklehrers, der die wichtigsten Voraussetzungen eines guten Grundschulmusiklehrers erfüllt. Ohne dass sich die Lehrer dessen notwendigerweise bewusst waren, stand häufig ein besonders hoher Maßstab im Vordergrund.

3.4 Entwickelte Systematik herangezogener Selbstbewertungsmaßstäbe

Um die verschiedenen Referenzaspekte genauer zu analysieren, die die Probanden als Selbstbewertungsmaßstäbe heranzogen, erwiesen sich Konzepte aus der Selbstkonzeptforschung als hilfreich. Die folgende Systematik (Abb. 2) wurde unter Zuhilfenahme solcher externer Konzepte aus den Daten entwickelt. Die Literatur half, den Blick zu schärfen und vorgefundene Phänomene zu benennen. Dennoch behielten die Daten Vorrang bei der Entwicklung des Modells: In die Systematik wurde nur aufgenommen,

was sich auch in den Daten fand, und eine mögliche Untergliederung eines Oberpunkts aus der Literatur wurde zugunsten einer in den Daten gefundenen Differenzierung ausgelassen. Ich erkläre im Folgenden knapp die Begriffe und nenne einzelne Literaturbezüge. Daraufhin verdeutliche ich den Datenbezug für ausgewählte Bestandteile und hebe Auffälligkeiten hervor.

Klärung der Begrifflichkeiten

- *Interner Vergleich:* Vergleich der eigenen derzeitigen Voraussetzungen und Leistungen in einem Bereich mit denen in einem anderen Bereich (dimensional) oder zu einer anderen Zeit (temporal) (vgl. Dickhäuser & Galfe, 2004).
- *Sozialer Vergleich:* Vergleich der eigenen Voraussetzungen und Leistungen mit denen Anderer. Als Vergleichspersonen dienen nicht nur konkrete Personen, die man selbst kennt, sondern auch Pauschalbilder von Anderen („generalized others“; Begrifflichkeit entlehnt von Mead (1934), bei dem sich der Begriff vor allem auf den Vergleich mit den antizipierten Erwartungen Anderer bezieht).
- *Antizipierte Erwartungen Anderer:* Man misst sich an den Erwartungen, von denen man vermutet, dass Andere sie einem gegenüber hegen. Dabei spielt zum einen eine Rolle, was Andere wohl derzeit deskriptiv von einem denken (Aktual), als auch, was sie normativ von einem erwarten (Soll; vgl. Higgins, 1987).
- *Aufgaben:* Die empfundenen Aufgaben stellen die absoluten Maßstäbe dar, an denen die Lehrer ihre Voraussetzungen, Verhaltensweisen und Leistungen bezogen auf den Musikunterricht messen. Mehrere Probanden trafen explizit eine Unterscheidung zwischen der Aufgabe, den Lehrplan zu erfüllen, und der Aufgabe, den Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden – auch wenn sich diese Aufgaben inhaltlich zum Teil deckten. Außerdem zogen die Lehrer auch Aufgaben als Maßstäbe heran, die außerhalb des Aufgabengebiets des Grundschulmusikunterrichts lagen.

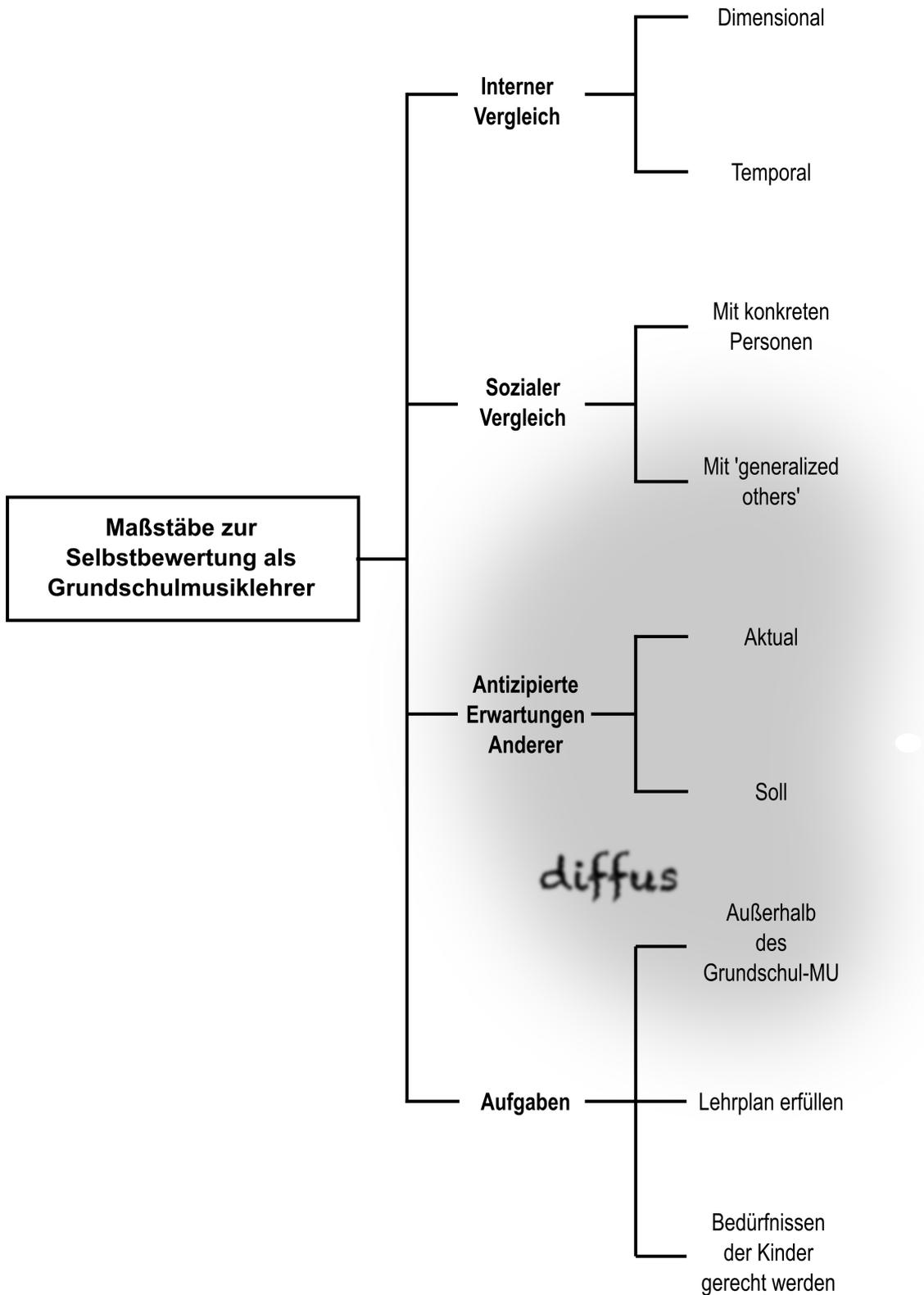


Abbildung 2: Maßstäbe zur Selbstbewertung als Grundschulmusiklehrer

Datenbezug

Alle in den Daten gefundenen Maßstäbe, die die interviewten Lehrer zur Selbstbewertung als Grundschulmusiklehrer heranzogen, ließen sich in diese Systematik einordnen. Die Kategorien erwiesen sich dabei als weitgehend trennscharf in der Zuordnung der Textstellen. Welche Gewichtung die verschiedenen Referenzbereiche in den Selbstbewertungen der einzelnen Gesprächspartner einnahmen, variierte von Proband zu Proband.

Beispielsweise spielte nur bei zwei Probandinnen ein temporaler interner Vergleich eine Rolle: Verglichen damit, welche großen Hemmungen Frau Nolte zu Berufsbeginn vor dem fachfremden Musikunterricht hatte, vor dem sie sich regelrecht „gesträubt“ hat, fühlt sie sich jetzt „wohl, wie ich es gerade mache.“ Die studierte Musiklehrerin Einicke merkt beim Klavierspiel, dass sie Phrasierungen nicht mehr so gut beherrscht wie früher, als sie noch regelmäßig Klavier übte: „*Ich hab jetzt auch gemerkt [...], was alles verloren gegangen ist durch Nicht-Spielen. Was ich da wirklich früher alles draufhatte!*“

Der soziale Vergleich spielte bei allen Probanden eine zentrale Rolle. Auffällig war dabei, dass die Gesprächspartner sich häufig an ‚besseren‘ Anderen maßen, also einen sozialen Aufwärtsvergleich vornahmen. Dies galt interessanter Weise auch, wenn sie sich mit ‚generalized others‘ verglichen, also mit Pauschalbildern von Anderen, z. B. weil sie selbst gar keinen studierten Grundschulmusiklehrer kannten, sie aber fest davon ausgingen, dass der den Kindern genau das geben könne, was „*wirklich wichtig ist für die Kinder*“ (Frau Nolte).

3.5 Diffuse Maßstäbe – sich über Diskrepanzen definieren

Der soziale Vergleich mit ‚generalized others‘ ist als einer von vier Maßstäben in der Abbildung als ‚diffus‘ gekennzeichnet. Diesen Begriff habe ich gewählt, da die Probanden gerade in diesen vier Bereichen die Maßstäbe oft übertrieben hoch anlegten und sich dessen anscheinend nicht bewusst waren. In all diesen Bereichen wäre es unnötig, hohe Maßstäbe anzulegen. Dennoch messen sich die Probanden oft am Bild eines ‚besseren‘ verallgemeinerten Anderen, der ‚kompetent ist‘ und ‚den Kindern gibt, was sie brauchen‘. Oder sie gehen davon aus, dass Andere ‚wer weiß was‘ von einem erwarten. Gemessen an solchen diffusen Maßstäben fühlen sie sich im Vergleich ‚schlechter‘ und empfinden diffuse Unzulänglichkeiten

wie, dass man ‚wenig Fachwissen‘ und ‚keinen Überblick‘ habe oder ‚keinen richtigen Musikunterricht‘ mache.

Beim Messen an Aufgaben außerhalb des Grundschulmusikunterrichts (in der 10. Klasse unterrichten; klassisches Gitarrenspiel) kann insofern auch von ‚diffusen Maßstäben‘ die Rede sein, als den jeweiligen Probanden beim Äußern dieser Maßstäbe zunächst gar nicht bewusst zu sein schien, dass sie außerhalb ihres Aufgabenfeldes lagen.

Gerade in diesen Bereichen schienen sich die befragten Lehrer die Maßstäbe, an denen sie sich messen, nicht bewusst zu machen; bewusst schien ihnen nur, dass sie sich ihnen gegenüber in einer Diskrepanz befinden. Sie definieren sich über diese Diskrepanzen zu einem wünschenswerten – wenn auch diffusen – Bild von Musiklehrern. Mit Higgins (1987) lässt sich hier von ‚Selbstdiskrepanzen‘ sprechen. Mit dem ‚Definieren über Diskrepanzen‘ war die zweite, stärker explikative Kernkategorie gefunden.

4. Diskussion und Fazit

Ich fasse die hier genannten Erkenntnisse meiner Studie nun in einer These zusammen, auch wenn ich damit der Komplexität der entwickelten gegenstandsbezogenen Theorie, wie Glaser und Strauss (2005, S. 41-42) sie fordern, nicht ganz gerecht werde:

Fachfremd Musik unterrichtende Grundschullehrer schreiben sich in übertriebenem Maße Unzulänglichkeiten zu. Dies lässt sich zu einem großen Teil dadurch erklären, dass sie zur Selbstbewertung gleichzeitig mehrere Maßstäbe heranziehen, darunter auch überhöhte, die ihnen häufig nicht bewusst sind. Die fachfremden Musiklehrer definieren sich über die Diskrepanzen zu diesen Maßstäben.

Die entwickelte Theorie hat den Status einer materialen Theorie⁹ über die Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Ich gehe davon aus, dass sie einen Schlüssel zum Verständnis der Selbstkonzeptkonstruktion fachfremder Grundschulmusiklehrer im Allgemeinen bietet. Dies soll allerdings nicht bedeuten, dass

⁹ Die GT unterscheidet zwei Arten von Theorien, die aus Empirie generiert werden können, materiale und formale. Eine materiale Theorie ist an einen Sachbereich gebunden, in diesem Fall ist es der Sachbereich des Grundschulmusikunterrichts (vgl. Glaser & Strauss, 2005, S. 43, 89).

die herausgearbeiteten Strukturen in jedem Aspekt für jeden einzelnen fachfremden Grundschulmusiklehrer zutreffen müssen.

Die erzielten Ergebnisse lassen sich nur schwer vor dem Hintergrund anderer Lehrerselbstkonzept-Studien diskutieren, da diese sich, wie eingangs erwähnt, im zugrunde gelegten Selbstkonzeptbegriff, im gewählten methodischen Vorgehen und in der untersuchten Lehrergruppe sowohl von meiner Studie als auch untereinander unterscheiden. Betrachtet man die allgemeine Selbstkonzeptforschung, so lässt sich festhalten, dass dem sozialen Vergleich auch in anderer theoretischer und empirischer Literatur eine zentrale Rolle für die Selbstbewertung zugeschrieben wird (vgl. z. B. Filipp, 1985, S. 349; Marsh & Hau, 2003). Auch dass dabei trotz der negativen Konsequenzen für die Selbstbewertung immer wieder soziale Aufwärtsvergleiche präferiert werden, wurde bereits beschrieben (vgl. Dickhäuser & Galfe, 2004).

Für die Einschätzung der Situation des fachfremden Musikunterrichts an deutschen Grundschulen erbringen meine Studienergebnisse weitgehend beruhigende Erkenntnisse, wenn man bedenkt, dass die hauptsächlich von fachfremd Unterrichtenden bestimmte Personalsituation des Grundschulmusikunterrichts als „desaströs“ (Gaul, 2009, S. 226) und „katastrophal“ (Fuchs, 2003, S. 5) bezeichnet wird. Die frappierendste Erkenntnis meiner Arbeit in dieser Hinsicht liegt erstens darin, dass selbst wenn fachfremde Grundschulmusiklehrer sagen, dass sie ‚keinen Musikunterricht‘ machen oder ‚nur singen‘, dies nicht heißen muss, dass das tatsächlich auch der Fall ist – das war ein deutliches Muster in meinen Daten. Zweitens erfüllen fachfremde Musiklehrer weitgehend die – nach ihren eigenen Erfahrungen – wichtigsten Voraussetzungen eines guten Grundschulmusiklehrers. Außerdem zeugt drittens die Wahl der hohen Maßstäbe für die eigene Person und den eigenen Unterricht davon, dass den fachfremden Lehrern der Musikunterricht wichtig ist.

Literaturverzeichnis

- Chan, C., Chan, K., Cheung, W., Ngan, M. & Yeung, V. (1993). Primary School Teacher Self Concept. Its Relationship with Teacher Behaviors and Students' Educational Outcomes. *CUHK Primary Education*, 3(1), 9-28.
- Dickhäuser, O. & Galfe, E. (2004). Besser als ..., schlechter als ... Leistungsbezogene Vergleichsprozesse in der Grundschule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36(1), 1-9.

- Filipp, S.-H. (1985). Selbstkonzept. In T. Hermann & E. D. Lautermann (Hrsg.), *Persönlichkeitspsychologie* (S. 347-353). München: Urban & Schwarzenberg.
- Fuchs, M. (2003). „Was Hänschen nicht lernt ...“. Plädoyer für den Aufbau musikalischer Kompetenz in der Grundschule. *Praxis Grundschule*, (6), 5-8.
- Gaul, M. (2009). Musikunterricht an Grundschulen aus Schülersicht. Regionale, kulturelle und interdisziplinäre Begegnungen aus erster Hand. In O. Nimczik (Hrsg.), *Begegnungen – Musik, Regionen, Kulturen* (S. 222-232). Mainz: Schott.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical Sensitivity*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2005). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. (2., korrigierte Auflage). Bern: Huber.
- Hammel, L. (2008). Unterrichtsziele fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer der Primarstufe. Eine qualitativ-empirische Studie. *Diskussion Musikpädagogik*, (37), 25-32.
- Hammel, L. (2011). *Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie*. Theorie und Praxis der Musikvermittlung: Bd. 10. Münster: LIT. Verfügbar unter: <http://kups.ub.uni-koeln.de/4595/> [23.03.2012].
- Higgins, E. T. (1987). Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect. *Psychological Review*, 94(3), 319-340.
- Hofmann, G. (2000). Musikbezogenes und persönliches Selbstkonzept – Einzelergebnisse einer Studie über Musiker mit medizinischen Problemen. In N. Knolle (Hrsg.), *Kultureller Wandel und Musikpädagogik* (S. 108-123). Essen: Die Blaue Eule.
- Kelle, U. (2003). „Grounded Theory“ als Beitrag zur allgemeinen Methodenlehre der Sozialforschung. *Hallesche Beiträge zu den Gesundheits- und Pflegewissenschaften*, (2). Verfügbar unter: <http://www.medizin.uni-halle.de/pflegewissenschaft/media/HalBeitr/Halle-PfleGe-02-12.pdf> [02.01.2011].
- Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik NRW (2006). *Lehrkräfte an Grundschulen: Datenlieferung vom 23.8.2006*, zusammengestellt von Andreas Gluche, Referat 313 – Bildung. Düsseldorf (unveröffentlichtes Dokument).
- Marsh, H. W. & Hau, K.-T. (2003). Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. *American Psychologist*, 58(5), 364-376.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago.

Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrer/innen an Grundschulen

- Mummendey, H. D. (2006). *Psychologie des ‚Selbst‘. Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung*. Göttingen: Hogrefe.
- Niessen, A. (2006). *Individualkonzepte von Musiklehrern*. Theorie und Praxis der Musikvermittlung: Bd. 6. Münster: LIT.
- Peirce, C. S. (1934). *Pragmatism and Pragmaticism*. Collected Papers: Bd. 5. Verfügbar unter: <http://www.textlog.de/7658.html> [26.02.2011].
- Reichertz, J. (2009). Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 276-287). Reinbek: Rowohlt.
- Reynolds, J. W. (1992). *Music Education and Student Self-Concept. A Review of Literature*. Verfügbar unter: <http://music.arts.usf.edu/rpme/rpmereyn.htm> [25.01.2008].
- Roche, L. A. & Marsh, H. W. (2000). Multiple Dimensions of University Teacher Self-Concept. *Instructional Science*, 28(5-6), 439-468.
- Schellberg, G. (2005). Musikalische Voraussetzungen künftiger Grundschullehrer. In J. Vogt (Hrsg.), *Musiklernen im Vor- und Grundschulalter* (S. 78-93). Essen: Die Blaue Eule.
- Schmidt-Lauber, B. (2001). Das qualitative Interview oder: Die Kunst des Reden-Lassens. In S. Götsch & A. Lehmann (Hrsg.), *Methoden der Volkskunde. Positionen, Quellen, Arbeitsweisen der Europäischen Ethnologie* (S. 165-186). Berlin: Reimer.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, (49), 407-441.
- Spychiger, M., Gruber, L. & Olbertz, F. (2009). *Musical Self-Concept. Presentation of a Multi-Dimensional Model and Its Empirical Analyses*. Verfügbar unter: http://www.hfmdk-frankfurt.info/fileadmin/Dateien/Forschung_und_Projekte/MusicalSelfconcept_PaperESCOM09-Spychiger_01.pdf [15.03.2010].
- Stein, R. (2004). *Zum Selbstkonzept im Lebensbereich Beruf bei Lehrern für Sonderpädagogik – am Beispiel von Lehrern für Sonderpädagogik in Rheinland-Pfalz*. Hamburg: Kovac.
- Strauss, A. L. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlag Union.

- Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E. (2007). Macht das Fachstudium einen Unterschied? Zur Rolle der Lehrerexpertise für Lernerfolg und Motivation in der Grundschule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(1), 58-73.
- Zheng, J. (2006). *Selbst- und Weltbilder der Handelslehrer in den Shanghaier beruflichen Schulen*. Verfügbar unter: <http://www.upress.uni-kassel.de/online/frei/978-3-89958-266-6.volltext.frei.pdf> [27.05.2010].
- Zoglowek, H. (1995). *Zum beruflichen Selbstkonzept des Sportlehrers*. Frankfurt: Lang.

Lina Hammel
Institut für Musikpädagogik
Universität zu Köln
Gronewaldstr. 2
D-50931 Köln
Email: linahammel@gmail.com