

Harnischmacher, Christian; Blum, Kilian; Hofbauer, Viola Cäcilia

Kompetenzorientierung und Motivation von Lehrern im Musikunterricht

Cvetko, Alexander J. [Hrsg.]; Rolle, Christian [Hrsg.]: Musikpädagogik und Kulturwissenschaft. 1. Aufl. Münster; New York : Waxmann 2017, S. 269-287. - (Musikpädagogische Forschung; 38)



Quellenangabe/ Reference:

Harnischmacher, Christian; Blum, Kilian; Hofbauer, Viola Cäcilia: Kompetenzorientierung und Motivation von Lehrern im Musikunterricht - In: Cvetko, Alexander J. [Hrsg.]; Rolle, Christian [Hrsg.]: Musikpädagogik und Kulturwissenschaft. 1. Aufl. Münster; New York : Waxmann 2017, S. 269-287 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-156389 - DOI: 10.25656/01:15638

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-156389>

<https://doi.org/10.25656/01:15638>

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

Digitalisiert

Musikpädagogische Forschung
Research in Music Education

Band | vol. 38

Alexander J. Cvetko, Christian Rolle (Hrsg.)

MUSIKPÄDAGOGIK UND KULTURWISSENSCHAFT

MUSIC EDUCATION AND CULTURAL STUDIES

WAXMANN

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 38

Proceedings of the 38th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Alexander J. Cvetko, Christian Rolle (Hrsg.)

**Musikpädagogik und
Kulturwissenschaft**

**Music Education and
Cultural Studies**



Waxmann 2017
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Musikpädagogische Forschung, Band 38 Research in Music Education, vol. 38

ISSN 0937-3993

ISBN 978-3-8309-3661-9

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2017
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Heide Reinhäckel, Berlin
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

<i>Alexander J. Cvetko & Christian Rolle</i>	
Vorwort	9
<i>Editors' note</i>	
<i>Barbara Hornberger</i>	
Musik – Kultur – Pädagogik	
Kulturwissenschaftliche Fragen und Perspektiven	19
<i>Music – culture – education</i>	
<i>Questions and perspectives of cultural science</i>	
<i>Bernd Clausen</i>	
Regionalität und Territorialität als kulturwissenschaftliche Kategorien	
historisch-musikpädagogischer Forschung am Beispiel des Tonwortstreits:	
Der Fall Raimund Heuler	37
<i>Regionality and territoriality as categories of cultural studies</i>	
<i>in historical research in music education: The latonisation dispute and</i>	
<i>Raimund Heuler</i>	
<i>Heinz Geuen & Christine Stöger</i>	
„Spielarten“ – Musizieren im allgemeinbildenden Musikunterricht	
aus Perspektive der Cultural Studies: Ein Gedankenexperiment	57
<i>“Spielarten” – Making music in general music education from a cultural studies</i>	
<i>perspective: A thought experiment</i>	
<i>Marc Godau & Matthias Krebs</i>	
Weiterbildung als Community of Practice?	
Zur forschungsbasierten Entwicklung der Weiterbildung	
„Zertifikatskurs tAPP – Musik mit Apps in der Kulturellen Bildung“	73
<i>Further education as community of practice? Insights into the</i>	
<i>research-based development of the “certificate course tAPP –</i>	
<i>music with apps in cultural education”</i>	

Valerie Krupp-Schleußner

„Kopfhörer rein, Welt aus.“ Individuelle Perspektiven auf musikalisch-kulturelle Teilhabe vor dem Hintergrund des *capability approach* 87

“Put on your headphones; tune out the world.” Individual perspectives on cultural participation in light of the capability approach

Andreas Kruse

Wider eine Ästhetik (im Dienst) der Gewalt

Kulturwissenschaftliche Impulse zu einem musikpädagogischen Problem 105

Opposing aesthetics that serve violent ends: The impulses of cultural studies to move toward a music-educational approach to challenges

Stefan Orgass

Ein System als Teil einer Theorie

Überlegungen zum Abgrenzungskriterium einer reflexionslogischen

Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik 119

A system as part of a theory: Reflections on the problem of demarcation as a problem of scientific music pedagogy

Michael Rappe & Christine Stöger

„I wanna do b-boy moves, but I wanna be known as a b-girl“

Breaking lernen als Prozess der Identitätskonstruktion 137

“I wanna do b-boy moves, but I wanna be known as a b-girl”

Learning to break as an identity construction process

Christian Rolle, Elin Angelo & Eva Georgii-Hemming

Mapping the methodological field of discourse analysis

in music education research

A review study, part I 153

Constanze Rora

Musik als Praxis aus dem Blickwinkel einer Phänomenologie

der Partizipation 165

Music as human practice in the perspective of phenomenological participation

Peter W. Schatt

„... das Wörtlein: und“: Überlegungen zur Erkundung und Gestaltung
des Verhältnisses zwischen Musikpädagogik und Kulturwissenschaft 181

*„...das Wörtlein: und“: Reflections on the exploration and development
of the relationship between music education and cultural studies*

Freie Beiträge

Thomas Busch

Die Entwicklung der Selbstregulation instrumentalen Übens
in der späten Kindheit 199

The development of self-regulation in instrumental practice during late childhood

Daniel Fiedler & Daniel Müllensiefen

Musikalisches Selbstkonzept und Musikalische Erfahrungheit beeinflussen
die Entwicklung des Interesses am Schulfach Musik
Eine empirische Längsschnittuntersuchung von Schülerinnen und Schülern
an Haupt-, Gemeinschafts- und Realschulen sowie Gymnasien in Baden-
Württemberg 217

*Musical self-concept and musical sophistication influence the development of
interest in music as a school subject. An empirical long-term study of German
students at secondary schools*

Marc Godau

Apps in der musikpädagogischen Praxis
Eine explorative Studie zur kommunikativen Konstruktion von mobilen
Technologien im schulischen Nachmittagsbereich 237

*Music education practices with apps: Exploring the social construction of mobile
technology in extracurricular classes*

Michael Göllner

Perspektiven von Lehrenden sowie Schülerinnen und Schülern auf
das Vexierbild Bläserklassenunterricht
Eine qualitative Interviewstudie 251

*Perspectives of teachers and pupils on the concert band as a picture puzzle
A qualitative interview study*

<i>Christian Harnischmacher, Kilian Blum & Viola Cäcilia Hofbauer</i> Kompetenzorientierung und Motivation von Lehrern im Musikunterricht	269
<i>Competence orientation and motivation of teachers in music lessons</i>	
<i>Daniel Prantl & Christopher Wallbaum</i> Der Analytical Short Film in der Lehrerbildung Darstellung einer Seminarmethode und Kurzbericht einer wissenschaftlichen Begleitforschung an der Hochschule für Musik und Theater Leipzig	289
<i>The analytical short film in teacher training – Presentation of a seminar method and short report on the accompanying research at the University of Music and Drama, Leipzig</i>	
<i>Gabriele Puffer</i> FALKO-M: Ein Testinstrument zum domänenspezifischen Professionswissen von Musiklehrkräften	309
<i>FALKO-M: A tool for assessing music teachers' professional knowledge</i>	
<i>Jürgen Vogt</i> Versuch über Kritische Musikpädagogik	329
<i>An essay on critical music education</i>	

Christian Harnischmacher, Kilian Blum & Viola Cäcilia Hofbauer

Kompetenzorientierung und Motivation von Lehrern im Musikunterricht

Competence orientation and motivation of teachers in music lessons

For the first time, the study at hand examines lesson- and output-based goal orientations, more precisely referred to as competence orientations. We discovered cause and effect relationships between music educational motivation, self-reflexion and instrumental practice in a path analysis involving a sample of 487 music teachers from 14 German federal states. The teaching experience of the music teachers and their activity at schools with or without music specialisation play only an indirect role in motivation as a mediator. There could be no significant cause-effect relationships revealed between the curriculum orientation of the music teachers and other variables in the path analysis. The findings emphasise especially the influence of motivation on music teachers' competence orientation. Further questions relate to the actual influence of competence orientation on teaching practices and, in this regard, possible connections to the motivation and performance of students.

Einleitung

Studien zur Unterrichtsqualität und zu Merkmalen kompetenten Lehrerhandelns finden zunehmend Beachtung in der empirischen Schulforschung (Baumert & Kunter, 2006; Lipowsky, 2006). Lernleistungen lassen sich nicht dirigieren, jedoch können Lehrkräfte mit ihrem Wissen, Handeln und Überzeugung durch entsprechende Lernangebote und pädagogische Begleitung zur Förderung der Schülerinnen und Schüler beitragen (König, 2010). Der Lehrer als Experte kristallisiert sich dabei als erfolgversprechende konzeptuelle Folie zur Beschreibung professioneller Kompetenzen heraus und leitet ein erneutes Forschungsinteresse an der Lehrerpersönlichkeit ein (Bromme, 1997). Merkmale und Aussagen der Lehrperson sind ein wesentliches Kriterium zur Operationalisierung der Klassenebene (Seidel, 2011).

Bislang wurden Lehrermerkmale vor allem am Beispiel des Mathematikunterrichts beziehungsweise des naturwissenschaftlichen Unterrichts erforscht (Kiel, 2011). Im Anschluss an Forschungen zu Schülerkompetenzen im Fach Musik (Jordan, 2014; Hasselhorn, 2015; Harnischmacher & Knigge, o. J.) identifizieren wir

als einen wesentlichen Aspekt der Kompetenz von Musiklehrkräften die Kompetenzorientierung als Desiderat. In der vorliegenden Studie gehen wir den Fragen nach, inwieweit sich die Kompetenzorientierung von Musiklehrkräften empirisch nachweisen lässt und welche Rolle dabei weitere Lehrermerkmale (Motivation, Musizierpraxis, pädagogische Selbstreflexion, Lehrerfahrung und Lehrplanorientierung) spielen.

Theoretischer Hintergrund

Zu Kompetenzen von Musiklehrkräften liegen kaum musikpädagogische Studien vor. Puffer und Hofmann (2016) untersuchen mit dem Professionswissen erstmals einen Teil der professionellen Handlungskompetenz von Musiklehrkräften. Neben der kognitiven Komponente des Professionswissens unterscheidet Weinert (2001) in seinem heuristischen Modell der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften noch die affektiv-motivationale Komponente, also die Handlungsbereitschaft und die Art des Handelns. Dazu zählen auch die Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern, die sich weiter differenzieren lassen nach fachbezogenen, unterrichtsbezogenen, professionsbezogenen und selbstbezogenen Überzeugungen (Müller, Felbrich & Blömeke, 2008). Zunächst sollen die unterrichtsbezogenen Überzeugungen im Mittelpunkt stehen. Ein wichtiger Aspekt von unterrichtsbezogenen Überzeugungen sind die Zielvorstellungen von Lehrerinnen und Lehrern (Drieschner, 2009). Zielvorstellungen von Lehrkräften sind Teile von Überzeugungssystemen und interagieren mit subjektiven Lehr-Lerntheorien, epistemologischen Überzeugungen und Handlungsplänen im Unterrichtsverlauf (Baumert & Kunter, 2006). Im Handlungsverlauf haben Zielvorstellungen eine regulative Funktion, wenn beispielsweise in kritischen Unterrichtssituationen zur Aufrechterhaltung des Unterrichtsziels die Unterrichtsmethodik umgestellt wird. Unterrichtsziele und daraus abgeleitete beziehungsweise damit konnotierte Inszenierungsmuster liefern den notwendigen Orientierungsrahmen für unterrichtliches Handeln (Baumert & Kunter, 2006, S. 501). Das Wissen um Ziele und deren Transformation in schülerorientierte Lerngelegenheiten ist ein Indikator fachdidaktischer Kompetenz (Bromme, 1997). Zielvorstellungen sind auch im Fächervergleich bedeutsam für den Musikunterricht. Frauke Heß kommt in ihrer Studie „Musikunterricht aus Schülersicht (MASS 2011)“ zu dem Schluss, dass im Fachunterricht „Musik“ die Inhalte und Methoden im Vergleich zu anderen Fächern in hohem Maße miteinander konfundiert sind. Ob musikalische Praxen eher einem Unterrichtsinhalt oder einer Methode zuzuordnen sind, ist vielmehr eine Frage der Zielsetzung der Musiklehrkräfte (Heß, 2013, S. 359).

Eine explorative Studie zu Zielvorstellungen im Musikunterricht hat Kilian Blum (2016) mittels qualitativer Befragungen von Musiklehrkräften an Gymna-

sien vorgelegt. Im Anschluss daran markieren wir in der vorliegenden Studie die Kompetenzorientierung als ein Desiderat in der Erforschung professioneller Kompetenzen von (Musik-)Lehrkräften. Klar sein dürfte, dass mit diesem Konstrukt einer aktuellen Entwicklung zu kompetenzorientierten Lehrplänen und Didaktiken und allenfalls einer spezifischen Form der Zielvorstellungen Rechnung getragen wird (vgl. im Überblick Knigge, 2014), jedoch nicht Zielvorstellungen des Musikunterrichts *in toto* erfasst werden können.

Kompetenzorientierung

Im Zuge der Entwicklung zum kompetenzorientierten Unterricht untersuchten Lenski, Richter und Pant (2015) erstmals Kompetenzorientierung am Beispiel des Deutschunterrichts. Das Konstrukt wird an Bildungsstandards ausgerichtet und als Can-Do-Statement operationalisiert. Die Autoren begreifen Kompetenzorientierung grundsätzlich als solche Unterrichtsmerkmale und Unterrichtsaktivitäten, die Schülerinnen und Schülern den Aufbau von Kompetenzen ermöglichen (Lenski et al., 2015, S. 716). Im Gegensatz zu Lenski et al. (2015) verstehen wir Kompetenzorientierung nicht als Merkmal eines *Unterrichts*, was dann aus Sicht der Lehrkräfte und/oder Schülerinnen und Schüler und/oder externer Beobachter zu beschreiben wäre. Die empirische Prüfung eines kompetenzorientierten Musikunterrichts ist nicht Anliegen unserer Studie, vielmehr interessieren uns personale Aspekte.

Kompetenzorientierung definieren wir als unterrichts- und outputbezogene, praxisnahe und handlungsleitende Zielvorstellungen von Musiklehrkräften zum Lernen beziehungsweise dem Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler im Musikunterricht. Nach Drieschner (2009) verstehen wir Kompetenzorientierung als eine Haltung von Lehrkräften. Professionsbezogene Überzeugungen können somit als theoretische Referenz der Kompetenzorientierung angesehen werden (Müller et al., 2008). Kompetenzorientierung als eine bestimmte Art von Handlungsdisposition impliziert mindestens einen quantitativen, wenn nicht sogar qualitativen Grad an Lerngelegenheiten. Die Quantität der Lerngelegenheiten gilt als eine basale Voraussetzung für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler (Lipowsky, 2006). So gesehen trägt Kompetenzorientierung als unterrichtsrelevantes Konstrukt möglicherweise zu einer Erklärung von Unterrichtsqualität und Lehrerkompetenz bei.

Baumert und Kunter (2006, S. 493) betonen die Notwendigkeit einer theoriegeleiteten Erfassung fachdidaktischer Expertise. In Ermangelung von Lehrplänen mit verbindlichen Bildungsstandards für den Musikunterricht gehen wir von der fachdidaktischen Theorie des Subjektorientierten Musikunterrichts (Harnischmacher, 2012) aus. Diese Theorie ist in erster Linie als Reflexionsangebot für Musiklehrkräfte konzipiert. Einen besonderen Schwerpunkt bilden dabei

die Zielvorstellungen des Musikunterrichts. Kilian Blum (2016) konnte in einer explorativen Interviewstudie erstmals die Relevanz der Zieltaxonomie (Fokusmodell) des Subjektorientierten Musikunterrichts (Harnischmacher, 2012) für die Zielvorstellungen von Musiklehrkräften an Gymnasien empirisch bestätigen. Wir unterscheiden nach der Zieltaxonomie des Fokusmodells bei der Kompetenzorientierung von Lehrkräften vier interdependente Teilkompetenzen, welche von Schülerinnen und Schülern im Musikunterricht erworben werden können:

- *Reflexionskompetenz* meint ein Denken über Musik. Charakteristisch für Reflexionskompetenz sind der Erwerb und die Nutzung sprachgebundenen Wissens über Musik. Idealerweise geht es dabei nicht nur um die Wiedergabe deklarativen Wissens, sondern um die Nutzung des Denkens über Musik im Sinne einer ästhetischen Rationalität und Argumentation in Diskursen.
- *Handlungskompetenz* bezieht sich auf musikbezogene Tätigkeiten und *musikalisches Können* der Schülerinnen und Schüler. Im Vordergrund steht hier der körperlich-motorisch regelhafte Vollzug musikbezogener und instrumentaler Praxen.
- *Soziale Kompetenz* rekurriert auf musikbezogene Perspektivenübernahmen und angemessene Fähigkeitseinschätzung in praxisorientierten Interaktionen und Kommunikationen. Die soziale Dimension ist für den (Musik-)Unterricht in vielfacher Weise bedeutsam. Im Musikunterricht kann die soziale Dimension als *Kooperatives Handeln* die unterrichts- und musikbezogenen Aspekte verbinden (Harnischmacher & Hofbauer, 2011).
- *Psychomotorische Kompetenz* zielt mit dem Denken in Musik auf das genuin Musikalische des Musikunterrichts. Denken in Musik meint die subjektgebundene Konstruktion von Musik. Dieser ganzkörperliche Prozess lässt sich in erster Näherung als *Musikerleben* der Schülerinnen und Schüler begreifen, geht aber mit dem aktiven Moment des auditiven Konstruierens und Denkens in Sounds über eine rein rezeptive Auffassung des *Musikhörens* hinaus.

Dem Fokusmodell ist zu entnehmen, dass diese Teilkompetenzen nur in ihrem Zusammenspiel zu sehen sind, wobei die genannten Kompetenzen als Beobachtungshilfen die Zielsetzung einer Musikstunde fokussieren. Musikunterricht erschöpft sich damit nicht in der Handlungskompetenz oder der Reflexionskompetenz usw., sondern im Zusammenwirken aller vier Dimensionen. Diese durchaus normativen Implikationen erwähnen wir zum besseren theoretischen Verständnis, eine empirische Überprüfung dieses Wechselspiels verlangt jedoch zukünftige Studien.

Motivation, Lehrplanorientierung, Reflexion und Musizierpraxis

Die Kompetenzorientierung von Musiklehrerinnen und -lehrern (abhängige Variable) untersuchen wir auf Einflüsse nachfolgender Prädiktoren: Motivation und Selbstreflexion (Helmke, 2015) subsumieren wir mit Blick auf eine kompetenztheoretische Referenz unter selbstbezogene Überzeugungen, die Lehrplanorientierung fassen wir als einen Aspekt professionsbezogener Überzeugungen auf (Müller et al., 2008). Außerdem fragen wir nach der Musizierpraxis von Musiklehrkräften als ein möglicher Ausdruck von Professionswissen.

Mit Weinert (2001) gehen wir von einem engen Zusammenhang zwischen Kompetenz und Motivation aus. Während die Kompetenzorientierung von uns konzipiert wird als unterrichtsbezogene Überzeugungen von Musiklehrkräften (über das, was Schülerinnen und Schüler an Kompetenzen erwerben sollen), geht es bei der Motivation von Musiklehrkräften eher um selbstbezogene Überzeugungen (über das, was Musiklehrerinnen und -lehrer beim Unterrichten stärkt). Im musikpädagogischen Kontext beschreibt Harnischmacher (2012) Motivation als integralen Bestandteil einer Theorie des Lernens und Lehrens von Musik. Erste belastbare Daten zur Motivation von Musiklehrerinnen und -lehrern bietet die Studie von Hofbauer (2017). Die Autorin untersucht musikpädagogische Motivation im Kontext von Musikunterricht und im Zusammenhang mit Stressbewältigungsstrategien. Eine hohe Motivation der Musiklehrkräfte wirkt sich positiv auf die Stressbewältigung und Burnout-Prävention aus. Lehrerfahrungen stehen mit der Motivation musikpädagogischen Handelns in einem positiven Wirkzusammenhang.

Die wichtigsten Merkmale von *guten* Lehrerinnen und Lehrern sind laut Umfragen vor allem Motivation und Engagement, wobei sich beruflicher Erfolg von Lehrkräften weniger auf Motivation zurückführen lässt, sondern eher auf Wirkzusammenhänge mit verschiedenen motivationalen Konstrukten (Kunter, 2011). Im engeren Sinne bezeichnet Motivation den Prozess der Herausbildung einer Handlungsabsicht, also das Wünschen und Wählen einer Handlungstendenz (Heckhausen, 1989). Die Motivation musikpädagogischen Handelns fokussiert als bereichsspezifisches Konstrukt die fachbezogene Motivation von Musiklehrkräften (Hofbauer, 2017). Die Motivation musikpädagogischen Handelns ist konzipiert als mehrdimensionales Konstrukt (Giere, Wirtz & Schilke, 2006; Nitsche, Dickhäuser, Dresel & Fasching, 2013). Die Dimensionen beziehungsweise Teilkonstrukte werden als generalisierte Erwartungen (und damit verbunden auch implizite Bewertungen) in einem Situation-Person-Modell verortet (Krampen, 1987; Harnischmacher, 2012). Der personbezogene Aspekt der generalisierten Erwartungen kommt demnach eher bei offenen Situationen zum Tragen, wenn die Akteure zwischen Handlungsalternativen wählen können. Wir unterscheiden vier Erwartungskonstrukte der Motivation:

- *Selbstwirksamkeit* bezieht sich auf generalisierte Situations-Handlungserwartungen der Musiklehrkräfte über deren Handlungsrepertoire im Musikunterricht. Es geht vor allem darum, ob Musiklehrkräfte die Erwartung haben, dass sie in Musikstunden über ein entsprechendes Repertoire an Handlungen verfügen. Grundsätzlich etwas machen zu können, heißt noch nicht, auch wirkungsvoll zu handeln.
- *Kontrollüberzeugung* meint generalisierte Handlungs-Ergebnis-Erwartungen der Musiklehrerinnen und -lehrer über deren Handlungseffizienz im Musikunterricht.
- *Externale Handlungshemmung* beschreibt die Tendenz, nicht sich selbst für die Handlungsergebnisse verantwortlich zu machen, sondern Umweltgegebenheiten beziehungsweise äußere Bedingungen (z. B. Unterrichtsraum, andere Personen usw.) anzuführen. Das Konstrukt ordnen wir den generalisierten Situations-Ergebnis-Erwartungen zu.
- *Zielorientierung* bezieht sich in generalisierter Form auf langfristige Ergebnis-Folge-Erwartungen der Lehrerinnen und Lehrer bezogen auf den Musikunterricht. Im Gegensatz zur unterrichtsnahen und outputorientierten Kompetenzorientierung geht es bei der Zielorientierung um generelle Intentionen musikpädagogischen Handelns (Nitsche et al., 2013) und um die grundlegende und langfristige Ausrichtung des Musikunterrichts. Zum Beispiel ist das der Fall, wenn Musiklehrkräfte die Schülerinnen und Schüler nachhaltig für das Musizieren begeistern wollen. In der Unterrichtsforschung gewinnt das Konzept des *reflective practitioners* zunehmend an Bedeutung (Bromme, 1997). Den eigenen Unterricht selbstkritisch zu hinterfragen und die Bereitschaft und Fähigkeit zur *Selbstreflexion des eigenen pädagogischen Handelns* wurde von Andreas Helmke und Mitarbeitern in der Grundschulstudie „VERA – Gute Unterrichtspraxis“ untersucht (Helmke et al., 2008). Selbstreflexion gehört zu den Schlüsselbedingungen für nachhaltigen Unterrichtserfolg und bildet ein unabdingbares Merkmal der Kompetenz einer Lehrperson (Helmke, 2015, S. 116). Musikunterricht wird von Schülerinnen und Schülern als eine auf Musik bezogene Lehrveranstaltung wahrgenommen, während Lehrerinnen und Lehrer fachübergreifende pädagogisch-methodische Aspekte hervorheben (Harnischmacher & Hofbauer, 2011). Entsprechend scheint es ratsam, neben den fachbezogenen Variablen weitere fachübergreifende pädagogische Kompetenzen zu berücksichtigen (König, 2010). Wir untersuchen als weiteren Aspekt der selbstbezogenen Überzeugungen die *Selbstreflexion des eigenen pädagogischen Handelns* (Helmke et al., 2008).

Professionsbezogene Überzeugungen sind in der vorliegenden Studie die kompetenztheoretische Referenz zum Konstrukt der Lehrplanorientierung. Pragmatisch erfasst *Lehrplanorientierung* als Skala die Selbsteinschätzungen der Relevanz

und Nutzung von musikbezogenen Lehrplänen für den eigenen Musikunterricht. Fachübergreifend wurde bereits beobachtet, dass sich die angenommene Orientierungsfunktion von Lehrplänen nicht ohne Weiteres bestätigen lässt. Lehrpersonen wollen ihre Handlungsfreiheit und bestehende Schulcurricula nicht durch Lehrpläne eingeengt sehen (Vollstädt, Tillmann, Höhmann & Tebrügge, 1999). Im Fach Musik bemühten sich die von Brömse (1977) befragten Lehrerinnen und Lehrer nur wenig um richtlinienkonforme Ziele. Nur ein Fünftel der von Meißner (1994) untersuchten Musiklehrkräfte entnahmen überhaupt Anregungen aus Lehrplänen im Fach Musik. Teilweise bestätigt wurden diese Befunde in einer qualitativen Interviewstudie zu Individualkonzepten von Musiklehrerinnen und -lehrern (Niessen, 2006). Charakteristisch für die Individualkonzepte von Musiklehrkräften sind demnach eine individuelle Gestaltung und eigene Schwerpunkte im Fachunterricht Musik (Niessen, 2006, S. 323). Mit Blick auf einen „Musikunterricht aus Schülersicht“ kommen Heß, Muth und Inder (2011) bei einer umfangreicheren Schülerbefragung zu dem Ergebnis, dass sich die Inhalte und Vorgehensweisen im Musikunterricht je nach Lehrkraft stark unterscheiden können. Musiklehrerinnen und -lehrer haben große Spielräume bei der Unterrichtsgestaltung und nutzen diese durch Setzung eigener Schwerpunkte. Wir verstehen Kompetenzorientierung daher als Ausdruck eigener Schwerpunktsetzungen und eigeninitiiertem Handeln. So gesehen interpretieren wir Lernplanorientierung nur als einen unterstützenden beziehungsweise flankierenden Aspekt der Kompetenzorientierung, nicht aber als deren Fluchtpunkt.

Das Fachwissen der Lehrkräfte wird in vielen Studien zur Lehrerkompetenz nur indirekt erhoben, beispielsweise als Art des Studiums/der Ausbildung, und ist häufig nur unzureichend operationalisiert (Lipowsky, 2006, S. 51). Fachwissen im Musikunterricht kann man als Teilaspekt musikwissenschaftlichen Wissens auffassen, was aber der Bandbreite unterrichtlicher Praxen und dem damit verbundenen Handlungswissen nicht gerecht wird (Puffer & Hofmann, 2016).

Bereits die Eignungsprüfungen und Studienordnungen der meisten Hochschulen für Musik lassen keinen Zweifel daran, dass Schulmusiker vor allem für das Lehramt an Gymnasien auch über ein profundes Können in vokal-instrumentalen Fächern verfügen sollen. Die Frage nach der Praxisrelevanz dieses Könnens wurde bislang von der Forschung vernachlässigt. Entsprechend untersuchen wir das *künstlerische Fachkönnen*, genauer gesagt die *Musizierpraxis* im außerschulischen Kontext. Damit greifen wir jedoch bestenfalls eine unterstützende Fragestellung auf. Dies umso mehr, da *Können* nur dann eine handlungsleitende Funktion hat, wenn es von Lehrkräften in den subjektiven Überzeugungsstand übernommen wird (Müller et al., 2008).

Aufgrund der mangelnden Befundlage zur Kompetenzorientierung von Musiklehrkräften werden *Lehrerfahrung* und Schulen mit beziehungsweise ohne *Musikbetonung* in der nachfolgenden Analyse in einem ersten Schritt als Kontrollvariablen miteinbezogen. Der zeitliche Faktor spielt in der Expertiseforschung

neben dem planvollen Üben (*deliberate practice*) eine entscheidende Rolle zur Erklärung von pädagogischem Expertisehandeln (Berliner, 2001). Die Motivation von Musiklehrkräften wird durch Lehrerfahrungen positiv beeinflusst (Hofbauer, 2017). Die Kontrolle musikbetonter versus nicht musikbetonter Gymnasien ist der Erfahrung geschuldet, dass die Musikausbildung und teilweise auch die Schulcurricula bei musikbetonten Schulen umfangreichere Angebote beinhalten.

Hypothesen der Studie

Ein wesentliches Anliegen unserer Studie ist nicht nur die Deskription von (musik-)lehrerbezogenen Konstrukten, sondern vor allem deren Analyse hinsichtlich möglicher Zusammenhänge. Über ein exploratives Vorgehen hinaus erwarten wir eine Reihe von gerichteten Zusammenhängen:

Kompetenzorientierung impliziert als personale Überzeugung Eigeninitiative und individuelle Schwerpunktsetzungen. Der Einfluss der Motivation kommt besonders dann zum tragen, wenn die Personen im entsprechenden Kontext genügend Wahlfreiheiten und Handlungsspielräume haben (Köller, Baumert & Schnabel, 2001). Entsprechend erwarten wir einen positiven Einfluss der Motivation auf Kompetenzorientierung. Je höher die musikpädagogische Motivation der Musiklehrkräfte ist, desto höher fällt die Kompetenzorientierung aus (Hypothese 1).

Kompetenzorientierung ist wahrscheinlich eher mit einem positiven Engagement und einer reflexiven Grundhaltung von Musiklehrkräften assoziiert als mit einem negativem. Wir erwarten einen positiven Einfluss der Selbstreflexion (Helmke, 2015). Je höher die Selbstreflexion von Musiklehrkräften ist, desto höher ist deren Kompetenzorientierung (Hypothese 2).

Zwischen den selbstbezogenen Überzeugungen wird außerdem ein Einfluss vom fachübergreifenden auf das fachspezifische Konstrukt vermutet (König, 2010). Je höher die Selbstreflexion von Musiklehrkräften ist, desto höher ist deren musikpädagogische Motivation (Hypothese 3).

Eine strikte Lehrplanorientierung von Musiklehrkräften konfligiert mit der Annahme der individuellen Schwerpunktsetzungen im Musikunterricht. Entsprechend vermuten wir nur einen geringen, aber positiven Einfluss zwischen Lehrplanorientierung und Kompetenzorientierung. Je mehr Musiklehrkräfte zur Lehrplanorientierung neigen, desto mehr neigen sie zur Kompetenzorientierung (Hypothese 4).

Für die instrumental-künstlerische Musizierpraxis erwarten wir einen positiven Einfluss. Je höher die Ausübung der Musizierpraxis von Musiklehrkräften ausfällt, desto höher ist auch deren Kompetenzorientierung (Hypothese 5).

Die Hypothesen beschreiben direkte Effekte. Wir nehmen außerdem an, dass Variablen möglicherweise nicht nur direkt, sondern auch indirekt durch andere Variablen wirken beziehungsweise mediiert werden. Mit den Befunden von

Carmichael und Harnischmacher (2015) und Hofbauer (2017) gehen wir davon aus, dass Motivation für Selbstreflexion und für die Lehrerfahrung als Mediator fungiert (Hypothese 6).

Methode

Durchführung, Stichprobe und fehlende Werte

Mit Blick auf zukünftige Untersuchungen zu möglichen Zusammenhängen zwischen den Überzeugungen von Musiklehrerinnen und -lehrern und Schülerleistungen konzentrierten wir uns mit der vorliegenden Stichprobe zunächst auf Musiklehrkräfte an Gymnasien, da valide Kompetenztests und Studien vor allem für Schülerinnen und Schüler im Sekundarstufenbereich vorliegen (Jordan, 2014; Hasselhorn, 2015; Harnischmacher & Knigge, o. J.). Dabei hat sich gezeigt, dass eine weitere Differenzierung zwischen den weiterführenden Schulformen zu empfehlen ist (Jordan, 2014, S. 166). Zudem zielt die Konzentration auf Gymnasiallehrerinnen und -lehrer neben pragmatischen Gründen auf eine möglichst homogene Stichprobe ab. Mit einem pilotierten Fragebogen wurde eine deutschlandweite Onlinebefragung von Musiklehrkräften an Gymnasien durchgeführt. Aufgrund der entsprechenden behördlichen Genehmigung und Auflagen konnte die Studie in 14 Bundesländern durchgeführt werden. Die Schulleitungen beziehungsweise Sekretariate möglichst vieler Gymnasien in allen Bundesländern erhielten eine E-Mail mit einer kurzen Beschreibung unserer Studie. Die Schulleitungen wurden gebeten, den angefügten Link zur Onlineumfrage an die Musiklehrkräfte der jeweiligen Schule weiterzuleiten. Das Anschreiben enthielt neben einer kurzen Zielsetzung eine Datenschutzerklärung und eine Kontaktadresse der Forschungsstelle Empirische Musikpädagogik. Der Onlinefragebogen setzte sich aus folgenden Skalen/Items zusammen (Skalen zur Motivation und zur Kompetenzorientierung auf www.fem-berlin.de):

- Deckblatt (mit Thema und Versicherung der Anonymität der Befragung),
- Fragebogen zur Selbstreflexion (Helmke et al., 2008),
- Motivation Musikpädagogischen Handelns Inventar (MMI-L),
- Kompetenzorientierung von Musiklehrerinnen und -lehrern (Eigenentwicklung),
- Instrumental-künstlerische Praxis (Eigenentwicklung),
- Lehrerfahrung (Eigenentwicklung),
- Lehrplanorientierung (Eigenentwicklung).

Aufgrund der akzeptablen bis sehr guten Werte von Cronbachs Alpha im Pretest ($N = 123$) erwarteten wir reliable Messungen in der Hauptuntersuchung: Kompe-

tenzororientierung ($\alpha = .89$), Motivation ($\alpha = .91$), Lehrplanorientierung ($\alpha = .86$), Musizierpraxis ($\alpha = .72$), Selbstreflexion ($\alpha = .84$).

An der Hauptuntersuchung nahmen 522 Musiklehrkräfte teil. Davon konnten nach verschiedenen Ausschlusskriterien (systematische Missing values oder unplausible Angaben, fehlendes Schulmusikstudium) schließlich 487 Fragebögen von Lehrerinnen (50.3%) und Lehrern (49.7%) ausgewertet werden. Das Durchschnittsalter der Befragten betrug rund 45 Jahre ($SD = 10.12$). Im Durchschnitt unterrichteten die Musiklehrkräfte rund 16 Stunden Musik in der Woche, wobei 67% ihr Hauptinstrument im Unterricht einsetzten. An musikbetonten Schulen waren zum Zeitpunkt der Befragung 33.3% der Musiklehrkräfte tätig.

Durchschnittlich 2.81% der Angaben pro Variable fehlten. Um auch Personen mit einzelnen fehlenden Werten und möglichst alle verfügbaren Daten zur Parameterschätzung einzubeziehen, wurden alle Parameter unter Verwendung der Full-Information-Maximum-Likelihood-Prozedur (FIML) im Programmpaket Mplus 7.31 geschätzt (Enders, 2001; Muthén & Muthén, 2012).

Messinstrumente

Die Skala zur *Kompetenzorientierung* (Harnischmacher, Blum & Höfer, 2016) besteht aus 32 Items ($\alpha = .90$). Auf der Grundlage der Kompetenzbereiche des Fokusmodells im Subjektorientierten Musikunterricht (Harnischmacher, 2012) wurden die vier Teilskalen mit jeweils 8 Items der Kompetenzorientierung an schulpraktischen Beispielen aus verschiedenen Lehrplänen Musik (Gymnasium) operationalisiert. Dazu wurden die Aussagen der Lehrpläne zunächst nach den theoretischen Kriterien der einzelnen Kompetenzbereiche gesichtet. Die Operationalisierung der Reflexionskompetenz erfolgt beispielsweise über solche kompetenzbezogenen Textstellen der Lehrpläne, die den Erwerb und Gebrauch von Fachwissen auf verbaler Ebene beinhalten. Die Operationalisierungen sollten außerdem eindeutig und positiv formuliert sein. Die Lehrpläne werden also nur als Anregung der Operationalisierung des Konstrukts Kompetenzorientierung genutzt. Rückschlüsse auf länderspezifische Praxen im Umgang mit den Lehrplänen lassen sich aus diesem Vorgehen nicht ableiten. Die Aussagen im Fragebogen lauteten:

In meinem Musikunterricht lege ich auf die Entwicklung und Beobachtung folgender Fähigkeiten großen Wert. Die Schülerinnen und Schüler können... (nachfolgend Beispielitems):

- „...in Diskussionen über Musik mit Fachwissen argumentieren“ (Reflexionskompetenz, $\alpha = .87$),
- „...verschiedene Instrumente beim Musizieren richtig handhaben“ (Handlungskompetenz, $\alpha = .77$),

- „...ihre musikalischen Fähigkeiten beim Musizieren mit anderen angemessen einschätzen“ (Soziale Kompetenz, $\alpha = .90$),
- „...eigene Bewegungen zur Musik erfinden“ (Psychomotorische Kompetenz, $\alpha = .85$).

Die Reliabilität und Validität des Inventars zur *Motivation musikpädagogischen Handelns* beschreibt detailliert Hofbauer (2017). In der vorliegenden Studie haben wir die Vollversion (Hofbauer, 2017, S. 287) mit 48 Items verwendet ($\alpha = .94$). Motivation ist als mehrdimensionales Konstrukt konzipiert mit den Teilskalen: Selbstwirksamkeit ($\alpha = .86$; z. B.: „Ich weiß, dass ich ein/e gute/r Musiklehrer/in bin“), Kontrollüberzeugung ($\alpha = .91$; z. B.: „Mein Handeln im Musikunterricht ist effektiv“), Externale Handlungshemmung ($\alpha = .84$; z. B.: „Durch große Unruhe der Schülerinnen und Schüler kann ich meine Ziele im Musikunterricht nicht erreichen“), Zielorientierung ($\alpha = .86$; z. B.: „Ich unterrichte Musik, um Kinder nachhaltig für das Musizieren zu begeistern“). Die Antwortformate der Skalen zur Kompetenzorientierung und Motivation reichten von 1 (nie) bis 5 (immer).

Lehrplanorientierung ist eine Skala aus acht Items. Die Musiklehrkräfte konnten dort auf Formaten von 1 (nie) bis 4 (oft) ihre Zustimmung zu Aussagen ihrer Orientierung an den offiziellen Lehrplänen geben. Spielt der Lehrplan in der Vor- oder Nachbereitung des Musikunterrichts, bei dessen Evaluation oder als grundlegende Orientierung usw. eine Rolle? Folgende Beispielitems mögen das verdeutlichen: „Ich nutze den Lehrplan Musik für meine Unterrichtsvorbereitung“, „Ich bemühe mich, die Vorgaben des Lehrplans Musik zu erfüllen“. Die Skala erreichte auch in der Hauptuntersuchung ein gutes Cronbachs Alpha ($\alpha = .89$).

Die Skala zur *Musizierpraxis* resultierte mit drei Items aus der im Pretest durchgeführten Itemanalyse von zuvor 14 Items zum Üben und Musizieren außerhalb der Schule. Diese drastische Reduktion ist dem Umstand geschuldet, dass nur drei Items in einer Explorativen Faktorenanalyse auf einem gemeinsamen und interpretierbaren Faktor ausreichend hohe Ladungen zeigten. Auch in der Hauptuntersuchung konnte eine akzeptable Reliabilität (Interne Konsistenz) der Skala zur Musizierpraxis ($\alpha = .77$) mit drei Items festgestellt werden. Die Musiklehrkräfte beantworteten in Formaten von 1 (nie) bis 4 (sehr oft), wie oft sie in der letzten Woche mit anderen Musik gemacht haben, mit Freunden musizierten oder an Konzerten mitgewirkt haben. Die fachübergreifende Skala zur *Selbstreflexion von Lehrern* (Helmke et al., 2008) ergab in der vorliegende Studie mit allen 17 Items eine gute Reliabilität ($\alpha = .85$). Die Skala zur *Lehrerfahrung* ($\alpha = .83$) resultierte aus sechs Items, in denen die befragten Musiklehrkräfte jeweils in der Anzahl von Jahren ihre Tätigkeit angeben konnten sowohl als Lehrkraft im Fach Musik wie auch für Musik-AGs, Chor, Orchester, Band beziehungsweise Ensemble und als Mentor für Praktikanten beziehungsweise Referendare. Bei der Variable *Musikbetonung* konnten die Befragten angeben (ja/nein), ob sie an einer musik-

betonten Schule tätig sind. Zu weiteren demographischen Fragen konnte das Lebensalter in Jahren und das Geschlecht (männlich/weiblich) angegeben werden. Die Skalenhandbücher können unter www.fem-berlin.de eingesehen werden.

Ergebnisse

In Tabelle 1 sind Mittelwerte, Standardabweichungen und Korrelationen der abhängigen und unabhängigen Variablen aufgeführt. In den meisten Korrelationen deuteten sich hypothesenkonforme Zusammenhänge an. Deutlich waren die positiven Zusammenhänge zwischen Kompetenzorientierung, Motivation und Selbstreflexion. Wir erwarten in den weiteren Analysen einen Vorhersagebeitrag von Motivation und Selbstreflexion für die Kompetenzorientierung. Motivation korrelierte erwartungsgemäß positiv mit Lehrerfahrung. Die Tätigkeit an einem musikbetonten Gymnasium spielte nur im Zusammenhang mit der Motivation eine positive, aber aus statistischer Sicht kaum bedeutsame Rolle. Positive Zusammenhänge waren auch zwischen Kompetenzorientierung, Lehrplanorientierung und Selbstreflexion zu beobachten. Der Lehrplan lässt sich so gesehen nicht als Negativfolie beschreiben, auf der dann mit der Kompetenzorientierung der Musiklehrkräfte ganz eigene, lehrplanferne Schwerpunkte gesetzt werden. Jedoch gibt die geringe Korrelation einen Hinweis auf die diskriminante Validität der Konstrukte. Lehrplanorientierung und Kompetenzorientierung beschrieben auch empirisch gesehen nicht dasselbe. Mittlere Zusammenhänge mit Korrelationen über $.30$ (Cohen, 1988) lagen für Kompetenzorientierung, Motivation, Selbstreflexion, Lehrerfahrung und Lehrplanorientierung vor. Alle Variablen werden aufgrund der signifikanten Korrelationen mit Kompetenzorientierung (unabhängige Variable) zunächst in die folgenden Pfadanalysen einbezogen.

Tabelle 1: Korrelationsmatrix ($N=487$)

	M	SD	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(1) Kompetenzorientierung	108.64	13.71						
(2) Motivation	196.24	18.06	.44**					
(3) Lehrplanorientierung	25.30	4.88	.25**	.18**				
(4) Musizierpraxis	7.27	2.05	.15**	.06	.05			
(5) Selbstreflexion	61.63	7.93	.45**	.35**	.31**	.09**		
(6) Lehrerfahrung	52.29	38.76	.15**	.36**	.06	.06	.07	
(7) Musikbetonung	0.33	0.47	.11*	.20**	.05	.07	.08	.08

Anmerkungen: Angegeben sind die Pearson Produkt-Moment-Korrelationen * $p < .05$, ** $p < .01$.

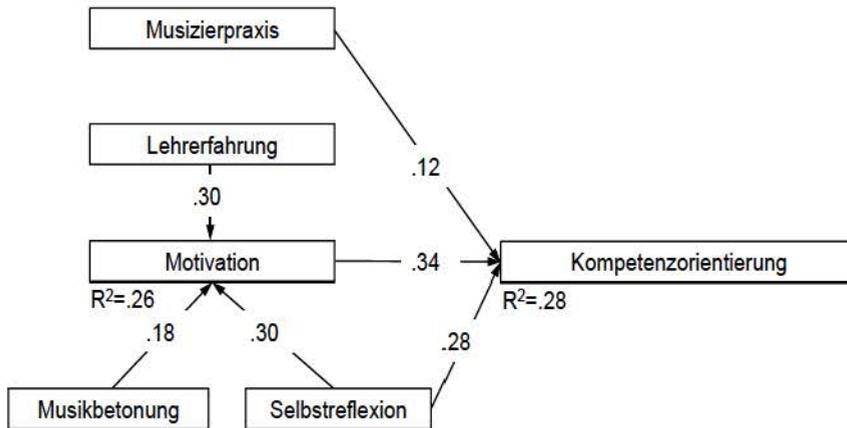


Abbildung 1: Pfadmodell der Motivation, Reflexion, Musizierpraxis, Lehrerfahrung und Musikbetonung auf Kompetenzorientierung. Alle dargestellten Pfadkoeffizienten sind standardisiert und signifikant ($p < .05$).

Zur Beobachtung von Pfaden, die über unsere Annahmen hinausgehen, wurden in einem saturierten Modell einer Pfadanalyse alle Pfade von den unabhängigen Variablen zur Kompetenzorientierung zugelassen und die Variablen Lehrerfahrung und Musikbetonung (als Schulprofil) für alle Variablen im Modell kontrolliert. Wir haben dieses methodische Vorgehen aus einer Studie von Nitsche, Dickhäuser, Dresel und Fasching (2013) adaptiert. Der Grundgedanke ist dabei keineswegs ein *data driven research*, sondern vielmehr ein hypothesengeleitetes Vorgehen, was aber durch eine Art *backup* des saturierten Modells in einem explorativen Sinne offen bleibt für Wirkzusammenhänge, die vielleicht nicht bedacht wurden. So geht der festgestellte positive Einfluss des Unterrichtens an einer Schule mit oder ohne Musikbetonung auf die Motivation der Lehrkräfte ($\beta = .22, p = .000$) zwar über unsere Annahmen hinaus, erscheint aber plausibel. An musikbetonten Schulen hat der Musikunterricht erfahrungsgemäß einen hohen Stellenwert. Die damit verbundene Wertschätzung des Fachs kann vermutlich die Motivation der Musiklehrkräfte befördern, wie auch die Herausforderungen eines intensiven Musikunterrichts eine motivierte Lehrkraft erfordert. Die Selbstreflexion der Musiklehrkräfte hatte gemäß unserer Annahmen (Hypothese 3) einen positiven Einfluss auf die Motivation ($\beta = .34, p = .000$). Beide Befunde weisen darauf hin, dass Motivation als Mediator fungieren kann. Im Gegensatz zur Hypothese 4 bestand kein signifikanter Wirkzusammenhang zwischen der Lehrplanorientierung und der Kompetenzorientierung ($\beta = .07, p = .112$).

Der zweite Analyseschritt bezog zur Prüfung der angenommenen Mediation der Motivation die Testung von indirekten Effekten mit ein. Analysiert wurden nur Variablen mit signifikanten Pfaden auf Kompetenzorientierung und/oder Motivation. Zusätzlich zu unseren Annahmen wurde daher auch die Musikbe-

tonung (als Schulprofil) untersucht. Der sehr gute Fit des finalen Modells (vgl. Abbildung 1) legte nahe, dass die Daten entsprechend gut repliziert wurden und sich erwartungsgemäß die Modellgüte gegenüber dem saturierten Modell nicht wesentlich verschlechtert hat ($\chi^2 = 3.15$, $df = 3$, $p = .335$, RMSEA = .013, CFI = 0.999, SRMR = .017). Der positive Effekt der musikpädagogischen Motivation auf Kompetenzorientierung ($\beta = .34$, $p = .000$) bestätigte unsere Annahme, dass sich Kompetenzorientierung durch Motivation vorhersagen lässt (Hypothese 1). Die Selbstreflexion von Musiklehrkräften erwies sich analog zu unserer zweiten Hypothese als Prädiktor für Kompetenzorientierung ($\beta = .28$, $p = .000$). Die dritte Hypothese eines positiven Effekts von Selbstreflexion auf Motivation ($\beta = .30$, $p = .000$) bestätigte sich erwartungsgemäß wie bereits im saturierten Modell. Musizierpraxis konnte zu 1% der Varianzaufklärung von Kompetenzorientierung beitragen ($\beta = .12$, $p = .016$).

Bereits im saturierten Modell wurde auf eine mögliche Mediation durch Motivation hingewiesen. Hypothese 6 vermutet eine Mediation der Vorhersage von Kompetenzorientierung durch Lehrerfahrung und Selbstreflexion über die Motivation. Aufgrund der Beobachtungen durch die saturierte Pfadanalyse nehmen wir Gleiches auch für Musikbetonung (als Schulprofil) an. Ein Teil des direkten Effekts (nachfolgend aufgrund der Mediation angegeben in unstandardisierten Koeffizienten) von Selbstreflexion auf Kompetenzorientierung ($\beta = .49$, $p = .000$) wurde durch den indirekten Effekt über Motivation erklärt ($\beta = .18$, $p = .000$). Für Lehrerfahrung konnte nur ein indirekter Effekt über Motivation auf Kompetenzorientierung beobachtet werden ($\beta = .04$, $p = .000$). Die Musikbetonung als Schulprofil hatte ebenfalls keinen direkten Einfluss auf die Kompetenzorientierung, sondern leistete lediglich über die Motivation einen Beitrag zur Varianzaufklärung ($\beta = .17$, $p = .002$). Die Hypothese 6 zur Motivation als Mediator konnte bestätigt werden. Damit nimmt die Motivation musikpädagogischen Handelns im Kontext der hier beschriebenen Variablen zu Überzeugungen von Musiklehrkräften eine zentrale Rolle ein.

Diskussion

Erstmals wurde in der vorliegenden Arbeit die Kompetenzorientierung von Musiklehrkräften an Gymnasien empirisch untersucht. Die durchgeführten Pfadanalysen bestätigten hypothesenkonform, dass die Kompetenzorientierung durch die Motivation musikpädagogischen Handelns, Selbstreflexion und Musizierpraxis vorhergesagt werden kann. Selbstreflexion zeigt außerdem den erwarteten Einfluss auf Motivation. Gemäß unserer Hypothesen kann Motivation als Mediator für Lehrerfahrungen und Selbstreflexion bestätigt werden. Darüber hinaus mediiert Motivation auch einen Einfluss von Musikbetonung auf Kompetenzorientierung.

Während die meisten Hypothesen verifiziert wurden, konnte kein Einfluss der Lehrplanorientierung festgestellt werden. Dieser Befund ist mit Blick auf die vergleichbaren Ergebnisse fachübergreifender Forschungen zur Alltagsrelevanz der Lehrpläne wenig überraschend (Vollstädt, Tillmann, Höhmann & Tebrügge, 1999). Kompetentes Lehrerhandeln geht auch mit verantwortungsvoller Eigeninitiative einher (Weinert, 2001; Helmke, 2015). Wenn also Lehrpläne im Zusammenhang mit den unterrichtsbezogenen Überzeugungen von Musiklehrkräften so gut wie keine Rolle spielen, dann unterstreicht diese Beobachtung die besondere Bedeutung der Kompetenzorientierung im Sinne einer Disposition zu einem selbstinitiierten, verantwortungsvollen Handeln. Dieses Zuständig-Sein-Können ist eine Grundbedingung kompetenten Handelns. Es wäre allerdings vorschnell, aus den geringen Korrelationen zwischen Lehrplan- und Kompetenzorientierung abzuleiten, dass Musiklehrkräfte im Fachunterricht nur nach eigenem Gusto vorgehen oder ein *anything goes* praktizieren. Da wir bislang ausschließlich nach den offiziellen Richtlinien und Lehrplänen gefragt haben, könnte sich in weiterführenden Studien die Berücksichtigung und Unterscheidung von Lehrplänen und Schulcurricula ein differenzierteres Bild ergeben. Denn Schulcurricula sind auf die Situation vor Ort ausgerichtet und werden schon deshalb möglicherweise eher als Orientierungshilfe genutzt.

Einen Forschungsbedarf über den theoretischen und hypothetischen Rahmen der vorliegenden Studie hinaus reklamieren wir vor allem für den Aspekt des Fachwissens und des fachlichen Könnens im Kontext der Kompetenz. Dies bildete kein zentrales Anliegen unserer Studie, dennoch interpretieren wir den Einfluss von Musizierpraxis auf Kompetenzorientierung als einen lohnenden Hinweis darauf, in der musikpädagogischen Forschung auch die instrumental- und vokalpraktischen Kompetenzen von Musiklehrkräften im Zusammenhang mit dem tatsächlichen Unterricht zu untersuchen. In einem ersten Schritt wären hier qualitative Interviewstudien zur Exploration angeraten. Gleiches empfiehlt sich für einen Vergleich von Musiklehrkräften an musikbetonten Schulen und Schulen ohne Musikbetonung. Unsere Befunde signalisieren Unterschiede in der Kompetenzorientierung, die aber auf Unterschiede in der Motivation zurückzuführen sind. Inwieweit allerdings diese und auch die weiteren Ergebnisse unserer Studie tatsächlich als handlungsleitende Kognitionen mit dem Unterrichtsgeschehen zusammenhängen, lässt sich schon aufgrund der methodischen Einschränkungen bei einer Onlinebefragung nicht sagen. Die Daten der vorliegenden Untersuchung resultieren aus freiwilligen Selbstauskünften in einer Querschnittsstudie. In der Folge sind zukünftige Studien notwendig, die stärker das Problem der Stichprobenselektivität berücksichtigen. Längsschnittliche oder experimentelle Untersuchungen könnten die hier angenommenen Richtungszusammenhänge eindeutiger bestätigen.

Wir interpretieren das Konstrukt der Kompetenzorientierung zwar als relativ verhaltensnah und somit auch als relevant für handlungsleitende Kognitionen (Leuchter, Pauli, Reusser & Lipowsky, 2006), allerdings ist damit keineswegs

gesichert, inwieweit der Unterricht sich auch tatsächlich als eine Folge kompetenzorientierter Handlungen beschreiben lässt (Lenski, Richter & Pant, 2015). Mit der notwendigen Analyse handlungsleitender Kognitionen von Musiklehrkräften markieren wir ein weiteres Desiderat für eine musikpädagogische Videografieforschung. Die vorliegenden Ergebnisse unserer Studie legen trotz aller Einschränkungen nahe, dass mit der Motivation musikpädagogischen Handelns und der Kompetenzorientierung lohnenswerte Variablen für zukünftige Untersuchungen der fachspezifischen Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern vorliegen.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9(4), 469–512.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463–482.
- Blum, K. (2016). *Unterrichtsbezogene Zielvorstellungen von Musiklehrkräften an Gymnasien – Eine qualitative Studie*. http://www.fem-berlin.de/files/Masterarbeit_BlumKilian.pdf [22.06.2017].
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (= Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie, Bd. 3) (S. 177–212). Göttingen: Hogrefe.
- Brömse, P. (1977). Über die Einstellung von Lehrern zum Musikunterricht. Ergebnisse einer Umfrage in Hessen anhand von Daten der Grundauszählung. In E. Kraus & G. Noll (Hrsg.), *Forschung in der Musikerziehung 1977* (S. 108–133). Mainz: Schott's Söhne.
- Carmichael, M. & Harnischmacher, C. (2015). Ich weiß, was ich kann! Eine empirische Studie zum Einfluss des musikbezogenen Kompetenzerlebens und der Motivation von Schülerinnen und Schülern auf deren Einstellung zum Musikunterricht. In A. Niesen & J. Knigge (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 36) (S. 177–198). Münster: Waxmann.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Drieschner, E. (2009). *Bildungsstandards praktisch: Perspektiven kompetenzorientierten Lehrens und Lernens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Enders, C. K. (2001). A primer on maximum likelihood algorithms available for use with missing data. *Structural Equation Modeling*, 8, 128–141.
- Giere, J., Wirtz, B. W. & Schilke, O. (2006). Mehrdimensionale Konstrukte. Konzeptionelle Grundlagen und Möglichkeiten ihrer Analyse mithilfe von Strukturgleichungsmodellen. *DBW*, 6, 678–695.
- Harnischmacher, C. (2012). *Subjektorientierte Musikerziehung. Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik*. (2. Auflage). Augsburg: Wißner.

- Harnischmacher, C., Blum, K. & Höfer, U. (2016). Kompetenzorientierung im Musikunterricht Inventar (KOMI). http://www.fem-berlin.de/files/KOMI_Skala.pdf [22.06.2017].
- Harnischmacher, C. & Hofbauer, V. C. (2011). Wahrnehmungsdimensionen des Musikunterrichts. Eine explorative Studie zur Unterrichtsbeobachtung von Schülern, Studenten, Lehramtsanwärtern und Lehrern. *Beiträge empirische Musikpädagogik*, 2(2), 3–17.
- Harnischmacher, C. & Knigge, J. (o. J.). Motivation und Musikinteresse als Prädiktoren von musikalischen Leistungen und Kompetenzerleben im Musikunterricht. *Beiträge Empirische Musikpädagogik*, im Review.
- Hasselhorn, J. (2015). *Messbarkeit musikpraktischer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. Entwicklung und empirische Validierung eines Kompetenzmodells* (= Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Bd. 2). Münster: Waxmann.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln* (2. Auflage). Heidelberg: Springer.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6. Auflage). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Helmke, A., Helmke, T., Heyne, N., Hosenfeld, A., Schrader, F.-W. & Wagner, W. (2008). *Die Instrumente der Studie „VERA – Gute Unterrichtspraxis“ Teil 1: Tests, Fragebögen, Interviewleitfaden*. Landau: Universität Koblenz-Landau, Campus Landau.
- Heß, F. (2013). Musikalisch-kulturelle Praxis als soziale Distinktion? In S. Gies & F. Heß (Hrsg.), *Kulturelle Identität und soziale Distinktion. Herausforderungen für Konzepte musikalischer Bildung* (S. 15–42). Innsbruck: Helbling.
- Heß, F., Muth, M. & Inder, A. (2011). Musikunterricht zwischen Sach- und Fachinteresse – Ergebnisse aus der Pilotstudie Musikunterricht aus Schülersicht. *Beiträge Empirische Musikpädagogik*, 2(1), 2–23.
- Hofbauer, V. C. (2017). *Motivation von Musiklehrern. Zum Einfluss der Motivation und Expertise auf die Stressbewältigung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jordan, A.-K. (2014). *Empirische Validierung eines Kompetenzmodells für das Fach Musik. Teilkompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“* (= Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 43). Münster: Waxmann.
- Kiel, E. (2011). Forschung zum Lehrerhandeln. In E. Terhard, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 748–754). Münster: Waxmann.
- Knigge, J. (2014). Der Kompetenzbegriff in der Musikpädagogik: Verwendung, Kritik, Perspektiven. In J. Vogt, M. Brenk & F. Heß (Hrsg.), *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens – Entstehung, Bedeutung, Gebrauch* (= Wissenschaftliche Musikpädagogik, Bd. 6) (S. 105–135). Münster: LIT.
- Köller, O., Baumert, J. & Schnabel, K. (2001). Does interest matter? The relationship between academic interest and achievement in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 32, 448–470.
- König, J. (2010). Lehrerprofessionalität. Konzepte und Ergebnisse der internationalen und deutschen Forschung am Beispiel fachübergreifender, pädagogischer Kompetenzen. In J. König & B. Hofmann (Hrsg.), *Professionalität von Lehrkräften. Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können?* (S. 40–105). Berlin: DGLS.

- Krampen, G. (1987). *Handlungstheoretische Persönlichkeitspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Kunter, M. (2011). Forschung zur Lehrermotivation. In E. Terhard, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 527–539). Münster: Waxmann.
- Lenski, A., Richter, D. & Pant, H. A. (2015). Kompetenzorientierung im Unterricht aus der Perspektive von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, (5), 712–737.
- Leuchter, M., Pauli, C., Reusser, K. & Lipowsky, F. (2006). Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9(4), 562–579.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(= 51. Beiheft), 47–70.
- Meißner, R. (1994). Notizen aus dem Alltag des Schulmusikers. Umfrage unter 100 Musiklehrern zu ihrer Unterrichtspraxis. *Neue Musikzeitung*, 6, 47–48.
- Müller, C., Felbrich, A. & Blömeke, S. (2008). Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Mathematik. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung* (S. 247–276). Münster: Waxmann.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2012). *MPlus User's Guide* (Seventh Edition). Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Niessen, A. (2006). *Individualkonzepte von Musiklehrern*. Münster: LIT.
- Nitsche, S., Dickhäuser, O., Dresel, M. & Fasching, M. S. (2013). Zielorientierung von Lehrkräften als Prädiktoren lernrelevanten Verhaltens. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27, 95–103.
- Puffer, G. & Hofmann, B. (2016). FALCO-M: Zur Konzeptualisierung des Professionswissens von Musiklehrkräften. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 37) (S. 107–120). Münster: Waxmann.
- Seidel, T. (2011). Lehrerhandeln im Unterricht. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 605–629). Münster: Waxmann.
- Vollstädt, W., Tillmann, K.-J., Höhmann, K. & Tebrügge, A. (1999). *Lehrpläne und Schulalltag: Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I*. Opladen: Leske und Budrich.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies*. Seattle: Hogrefe & Huber.

Prof. Dr. Christian Harnischmacher
Universität der Künste Berlin
Institut für Musikpädagogik
Forschungsstelle empirische Musikpädagogik
Lietzenburger Straße 45
10789 Berlin
harnischmacher@udk-berlin.de

Kilian Blum
Universität der Künste Berlin
Institut für Musikpädagogik
Forschungsstelle empirische Musikpädagogik
Lietzenburger Straße 45
10789 Berlin
fem@udk-berlin.de

Dr. Viola Cäcilia Hofbauer
Universität der Künste Berlin
Institut für Musikpädagogik
Forschungsstelle empirische Musikpädagogik
Lietzenburger Straße 45
10789 Berlin
v.hofbauer@udk-berlin.de