

Schellberg, Gabriele

Selbstwirksamkeitserwartungen von Studierenden im Rahmen der "Basisqualifikation Musik"

Clausen, Bernd [Hrsg.]; Dreßler, Susanne [Hrsg.]: *Soziale Aspekte des Musiklernens. Münster; New York : Waxmann 2018, S. 145-167. - (Musikpädagogische Forschung; 39)*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Schellberg, Gabriele: Selbstwirksamkeitserwartungen von Studierenden im Rahmen der "Basisqualifikation Musik" - In: Clausen, Bernd [Hrsg.]; Dreßler, Susanne [Hrsg.]: *Soziale Aspekte des Musiklernens. Münster; New York : Waxmann 2018, S. 145-167* - URN:

urn:nbn:de:0111-pedocs-207300 - <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-207300>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

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

Musikpädagogische Forschung
Research in Music Education

Band | vol. 39

Bernd Clausen, Susanne Dreßler (Hrsg.)

SOZIALE ASPEKTE DES MUSIKLERNENS

SOCIAL ASPECTS OF MUSIC LEARNING

WAXMANN

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

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

Band 39

Proceedings of the 39th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Bernd Clausen, Susanne Dreßler (Hrsg.)

Soziale Aspekte des Musiklernens

Social Aspects of Music Learning



Waxmann 2018

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 39
Research in Music Education, vol. 39

Print-ISBN 978-3-8309-3872-9

E-Book-ISBN 978-3-8309-8872-4

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2018
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Inhalt

Bernd Clausen & Susanne Dreßler

Vorbemerkung 9

Ruth Wright

Is Gramsci Dead: Revisiting Hegemony in 21st Century Music Education 13

Petter Dyndahl, Sidsel Karlsen, Siw Graabræk Nielsen & Odd S. Skårberg

Was kann als legitime Forschung gelten?

Sozialisationsmuster und ihre Bedeutung für die norwegische

höhere Musikbildung. 27

What Can Be Considered Legitimate Research? Patterns of Socialization

and Their Significance for Norwegian Higher Music Education

Marc Godau

Wie kommen die *Dinge* in den Musikunterricht?

Zur Materialität musikpädagogischer Praxis am Beispiel divergierender

Orientierungen im Kontext unterrichtsbezogenen Handelns angehender

Lehrkräfte 43

How Do "Things" Get into the Music Classroom? Research on the

Materiality of Music Pedagogical Practice Exemplified in Divergent

Orientations within Teaching-Related Practices of Trainee Teachers

Djürko Züchner, Sven Düerkop & Kai Stefan Lothwesen

Förderung musikalisch-kreativen Denkens durch Improvisation?

Eine Replikationsstudie zu Angeboten im schulischen Musikunterricht. 57

Fostering Creative Thinking in Music through Improvisation?

A Replication Study on Interventions in Classroom Music

Melanie Herzog

Gemeinsames Musizieren fördert Inklusion!? Überlegungen zu

Bedeutungskonstruktionen am Beispiel von inklusivem Klassenmusizieren 77

Does Making Music Together Promote Inclusion? Considerations Concerning

the Construction of Meaning in Inclusive Music Education

Stefan Orgass

Kommunikative Musikdidaktik in reflexionslogischer Rekonstruktion:
Zur Relevanz der ‚Dezentrierung des Individuums‘ für die Fundierung
inklusive Musikunterrichts 91

*Reconstructing Communicative Didactics of Music According to a Logic of
Reflection: The 'Decentralization of the Individual' as a Basis of Inclusive
Music Education*

Kerstin Heberle

Mittendrin und nur dabei? Videographische Perspektiven auf
Anerkennungsprozesse im inklusiven Musikunterricht 115

*Bystanders at the Centre of the Action. Videographic Perspectives on
Recognition Processes in Inclusive Music Classes*

Marc Godau

Kollaboration und Kooperation beim Klassenmusizieren mit
Populärer Musik
Musikmachen in der Schule im Spannungsfeld von Lernen
mit der Gruppe und für die Gruppe 131

*Collaboration and Cooperation in Making Popular Music in School.
The Balance Between Learning with the Group and for the Group
in the Music Classroom*

Gabriele Schellberg

Selbstwirksamkeitserwartungen von Studierenden im Rahmen der
„Basisqualifikation Musik“ 145

*Primary Student Teachers' Self-Efficacy Expectations in a
Music Methods Course*

Viola Hofbauer & Christian Harnischmacher

Kompetenzorientierung von Musiklehrkräften an Grundschulen und
Gymnasien im Vergleich
Eine Folgestudie zum Einfluss der Motivation, Musizierpraxis,
Selbstreflexion, Lehrerfahrung und Lehrplanorientierung auf die
Kompetenzorientierung 169

*A Comparison of Music Teachers' Competence Orientation in Elementary and
Grammar Schools. A Follow-Up Study on the Influence of Motivation, Instrumental
Praxis, Self-Reflection, Teaching Experience and Curriculum Orientation on
Competence Orientation*

Marc Godau & Daniel Fiedler

Erfassung des Professionswissens von Musiklehrkräften
Validierung einer deutschen Übersetzung eines Selbstauskunftsfragebogens
zur Erfassung des *Musical Technological Pedagogical And Content Knowledge*
(MTPACK) 185

*Music Teachers' Professional Knowledge: Validation of a Questionnaire to Measure
Musical Technological Pedagogical And Content Knowledge (MTPACK)*

Lars Oberhaus & Alexis Kivi

Musiker und Erzieherinnen in Kitas. Spannungsfelder ihrer
Zusammenarbeit im Rahmen einer berufsbegleitenden Weiterbildung 207

*Musicians and Educators in Kindergarten: Their Cooperation and Conflict
in a Continuous Professional Development Seminar*

Daniel Fiedler & Johannes Hasselhorn

Erfassung des Musikalischen Selbstkonzepts von Schülerinnen und
Schülern der Sekundarstufe an allgemeinbildenden Schulen:
Validierung und Replikation des Musical Self-Concept
Inquiry_youth (MUSCI_youth) 221

*Measuring the Musical Self-Concept of Students in Secondary
Education: Validation and Replication of the Musical Self-Concept
Inquiry_youth (MUSCI_youth)*

Alexis Kivi

Fachübergreifender Musikunterricht als Projektionsfläche für
Reformen und außerschulische Öffnung von Musikunterricht 241

*Interdisciplinarity as a Vehicle for Innovations in Teaching Music in Schools:
Opening the Schools for Out of School Musical Experiences*

Peter W. Schatt & Malte Sachsse

„Das ist neu ... das ist geil“? – Soziale Aspekte musikpädagogischer
Hinsichten auf Neue Musik 259

*„Das ist neu ... das ist geil?“ – Social Aspects in Concepts of Music Education
Regarding “Neue Musik”*

Olivier Blanchard

Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff revisited –
aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive 277

*Revisiting the Semantic Concept of Culture from the Perspective
of Cultural Studies*

Annkatrin Babbe & Freia Hoffmann

Projektvorstellung: Geschichte deutschsprachiger Konservatorien
im 19. Jahrhundert. 291

*The History of Conservatories in German-Speaking Countries
During the 19th Century*

Wolfgang Martin Stroh

Erfahrungsraum Musikpädagogik – Einsichten
eines Musikwissenschaftlers 305

*Music Education as an Area of Experience – Insights from
a Musicologist*

Gabriele Schellberg

Selbstwirksamkeitserwartungen von Studierenden im Rahmen der „Basisqualifikation Musik“

Primary Student Teachers' Self-Efficacy Expectations in a Music Methods Course

The purpose of this study was to determine predictors which affect self-related cognitions (perceived self-efficacy of teaching music and feeling musical) of pre-service primary classroom teachers in a university music methods course. A questionnaire was administered as a pre-test/post-test to teacher candidates (N = 469) enrolled in a compulsory music methods course at several Bavarian universities. Findings show enhanced perceived self-efficacy as well as a more positive perception of their own musicality. The four sources of self-efficacy according to Bandura (1997) seem to be predictors of the development of self-efficacy, but in addition, responses to open-ended questions revealed some music-specific variations of predictors that should be considered for a university music methods course.

Theoretischer Hintergrund

In Deutschland wird 75 bis 80% des Musikunterrichts in der Grundschule fachfremd erteilt (Hammel, 2011). Genauso hoch ist der Anteil der Studierenden für das Lehramt Grundschule, die das Fach Musik nicht studieren. Viele dieser Studierenden halten sich für unmusikalisch und trauen sich nicht zu, Musik zu unterrichten (Schellberg, 2005). Ebenso halten sich viele Grundschullehrer für nicht musikalisch genug (Mills, 1989; Holden & Button, 2006). Musik wird wegen des praktischen Musizierens oft als spezielles Fach gesehen, in dem sich Lehrer nicht so sicher fühlen wie in anderen Fächern (Beauchamp & Harvey, 2006; Rogers et al., 2008). Dabei handelt es sich oft um übertriebene Unzulänglichkeitszuschreibungen (Seddon & Biasutti, 2008; Hammel, 2012).

Verschiedene Gründe, die zu dieser geringen Einschätzung und negativen Haltung gegenüber der Fähigkeit zum Unterrichten von Musik führen, sind die Überzeugung, ein guter Musiker sein zu müssen (Mills, 1989; Hennessy, 2000); die Überzeugung, musikalische Begabung sei angeboren und nichts, was man lernen kann (Jeanneret, 1997; Wiggins & Wiggins, 2008); ein Mangel an musika-

lichem Wissen (Holden & Button, 2006) und der Einfluss von (negativen) Kindheitserfahrungen (Stuart & Thurlow, 2000; Swain & Bodkin-Allen, 2014). Dieser Beitrag untersucht, ob sich Grundschullehramtsstudierende nach Absolvierung eines Pflichtseminars an der Universität eher zutrauen, Musik zu unterrichten als vorher. Zudem werden aus den Ergebnissen der empirischen Studie Hinweise für Möglichkeiten zur Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung in einem Universitätsseminar gewonnen.

Musikalisches Selbstkonzept und musikalische Selbstwirksamkeit

Was Lehrer tun, wird davon beeinflusst, was sie über sich selbst denken (Hewitt, 2003). Selbstwahrnehmungen sind daher ein häufiger Gegenstand der Bildungsforschung. Selbstbezogene Wahrnehmungen und Überzeugungen wurzeln in früheren Erfolgserfahrungen und spielen eine entscheidende Rolle in der weiteren Entwicklung von Individuen (Bong & Skaalvik, 2003, S. 2). Ein Konstrukt, das sich auf das Selbst bezieht, ist das *Selbstbewusstsein*. Als selbstbewusster Mensch gilt jemand, der von seinen Fähigkeiten und seinem Wert als Person überzeugt ist. Dies ist ein sehr allgemeines und affektbasiertes Konstrukt. Die beiden Konstrukte des Selbstkonzepts und der Selbstwirksamkeit haben sich für selbstbezogene Wahrnehmungen von Lehrern als vorteilhafter erwiesen.

Nach der sozial-kognitiven Lerntheorie Banduras (1997) versteht man unter *Selbstwirksamkeit* den Glauben an unsere Fähigkeit, eine bestimmte Aufgabe lösen zu können. Wer überzeugt ist, dass er einer Aufgabe nicht gewachsen ist, wird sie vermeiden wollen. In Bezug auf Musik kann dies bei Lehrpersonen zu einem Ausweichverhalten führen, so dass Musik nicht oder zu wenig unterrichtet wird (Mills, 1989; Garvis & Pendergast, 2010).

Als eine andere Steuergröße des Verhaltens und Befindens wird das Konstrukt des *Selbstkonzepts* angesehen. Es beinhaltet das selbstbezogene Wissen einer Person – kurz, was eine Person über sich selber denkt. Nach Shavelson, Hubner und Stanton (1976) sind Selbstkonzepte multidimensional, hierarchisch aufgebaut und beinhalten mehrere Teilbereiche. Auf den Bereich der Musik bezogen beantwortet das musikalische Selbstkonzept die Frage, „wer eine Person musikalisch ist und was sie musikalisch kann“ (Spychiger, 2007, S. 10). Das musikalische Selbstkonzept entsteht im Zusammenspiel mit vielen Faktoren im Laufe des Lebens einer Person und steuert seinerseits ihre weiteren musikalischen Erfahrungen (Spychiger, 2007, S. 14).

Die Konstrukte der Selbstwirksamkeitserwartung und des Selbstkonzepts weisen Ähnlichkeiten auf, unterscheiden sich aber dennoch in wesentlichen Dimensionen (Bong & Skaalvik, 2003). Ein bedeutsamer Unterschied besteht darin, dass sich das akademische Selbstkonzept auf Erfahrungen in der Vergangenheit bezieht, während es bei der Selbstwirksamkeit darum geht, ob jemand glaubt, eine bestimmte Aufgabe in der Zukunft erfolgreich unter bestimmten Bedin-

gungen lösen zu können (Bong, 2006, S. 290). Beim Selbstkonzept geht es um die Bewertung von Fähigkeiten durch die wahrgenommene Kompetenz, bei der Selbstwirksamkeit um das wahrgenommene Zutrauen bzw. die Vorhersage, was in gegebener Situation erreicht werden kann (Bong & Skaalvik, 2003, S. 5). Beide sind multidimensional und domänenspezifisch, die Selbstwirksamkeit zusätzlich auch noch kontextspezifisch. Das Selbstkonzept gilt als eher stabil, während die Selbstwirksamkeit formbar und durch pädagogisches Handeln leichter zu beeinflussen ist.

Es ist noch unklar, wie die beiden Konstrukte genau zusammenhängen. Viele Forscher erkennen an, dass das akademische Selbstkonzept eine Selbstwirksamkeitskomponente enthält und diese Komponente der wichtigste Baustein im eigenen Selbstkonzept sein könnte (Bong & Skaalvik, 2003, S. 10).

In Bezug auf das Lehrerhandeln ist die Selbstwirksamkeit als wichtige Steuergröße für das Handeln mittlerweile oft untersucht worden. Verglichen mit Lehrern, die an sich selbst zweifeln, gestalten Lehrer mit hoher Selbstwirksamkeit einen herausfordernden, effektiveren Unterricht, setzen sich hohe Ziele, zeigen hohen Einsatz, geben bei Schwierigkeiten nicht auf, unterstützen die Schüler bei der Erzielung von Lernfortschritten, sind weniger burnoutgefährdet und empfinden eine hohe Verantwortung für einen erfolgreichen Unterricht, weil sie sich mehr zutrauen und motivierter sind (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 37; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Zee & Kooman, 2016).

Angesichts vieler Studien, die die Nützlichkeit und die hohe Relevanz der Lehrerselbstwirksamkeit auch für die Berufszufriedenheit nachweisen (Klassen et al., 2009) ist es erstaunlich, dass dieses Konstrukt bisher nur in wenigen Studien auf den Musikunterricht bezogen wurde (McPherson & Cormick, 2006; Busch, 2013a; Prichard, 2017). Nach den Ergebnissen von Busch sollte die musikalische Selbstwirksamkeit als wesentlicher Bestandteil der Verhaltenssteuerung angesehen werden (Busch, 2013a, S. 309). Da zu erwarten ist, dass sich nach einem Universitätsseminar, das wenige Monate dauert, eher die Selbstwirksamkeitserwartungen ändern als das als stabil geltende Selbstkonzept, wird die Selbstwirksamkeit in der folgenden Studie fokussiert.

Universitätsseminare zur Verbesserung der Lehrerbildung für den Musikunterricht

Da in vielen Ländern Musikunterricht von Klassenlehrern erteilt werden soll, die sich das Fach nicht zutrauen, gab es häufig Versuche, das Zutrauen der künftigen Lehrer Musik zu unterrichten bereits an der Universität durch Grundlagenkurse zu verbessern. Die Ergebnisse zeigen, dass sich auch schon nach einem Seminar positive Effekte bezüglich des Selbstvertrauens zeigten (z. B. Jeanneret, 1997; Hewitt, 2003; Auh, 2004; Biasutti et al., 2015). Die beschriebenen Kurse sind zu unterschiedlich in Bezug auf die zeitliche Dauer, die Teilnehmenden, den Aufbau

(z. T. in Verbindung mit Praktikumserfahrungen) und die Lehrinhalte, die auf die Curricula in den verschiedenen Ländern abgestimmt waren, als dass allgemeine Schlussfolgerungen daraus gezogen werden können. Dennoch gibt es ein Element, das immer wieder als förderlich für den Erfolg in Bezug auf ein wachsendes Selbstvertrauen der Teilnehmer genannt wurde. Dies sind eigene praktische musikalische Erfahrungen.

Was kann ein Seminar bewirken?

In einem Semester können aus „Nichtmusikern“ keine Musiker werden. Daher sollte unterschieden werden zwischen dem Unterrichten von Musik und dem Unterrichten musikalischer Aktivitäten (Bennett, 1992), denn letzteres ist ein erreichbares Ziel. Viele Forscher stellten fest, dass ein Seminar Gelegenheit bietet, Kompetenz und Selbstvertrauen für das Unterrichten von Musik zumindest in Teilbereichen zu entwickeln (Jeanneret, 1997; Stein, 2002; Holden & Button, 2006; Barry, 1992; Berke & Colwell, 2004; Legette, 2002; Hash, 2010; Hewitt, 2003; Biasutti, Hennessy & Vugt-Jansen, 2015; Prichard, 2017, S. 252). Der pädagogische Auftrag eines Universitätsseminars liegt in der Förderung der Entwicklung eines positiven musikalischen Selbstkonzepts auch im Sinne von Selbstwirksamkeitserwartungen (Spychiger, 2007). Die Selbstwirksamkeit von Grundschullehrern in Bezug auf das Unterrichten von Musik und ihr persönlicher Level der Wertschätzung von Musik spielen eine signifikante Rolle dafür, was in ihrem Klassenraum erreicht werden kann (Battersby & Cave, 2014, S. 54).

Basisqualifikation Musik in Bayern

Um die Situation des Musikunterrichts zu verbessern, hat die Bayerische Staatsregierung 2002 den Besuch der „Basisqualifikation Musik“ für alle Grundschullehramtsstudierenden zur Pflicht gemacht. Dabei handelt es sich um ein Universitätsseminar mit i. d. R. 2 SWS. Ziel ist die „Vermittlung musikdidaktischer und musikpraktischer Grundkompetenzen, wie sie zum Unterrichten von Musik in allen geforderten Bereichen des Lehrplans wie Singen und Stimmbildung, Elementares Instrumentalspiel, Musikhören, Bewegung, Tanz und Szenisches Spiel notwendig sind“ (Bayerisches Staatsministerium, 2013). Seminarinhalte sind somit musikalische Aktivitäten, die relevant für Musikunterricht in der Grundschule sind. Die Teilnehmer musizieren in der Gruppe und erwerben nach und nach Lehrfähigkeiten, wie verschiedene Wege ein Lied oder einen Tanz einzuführen, oder lernen Methoden des Musikhörens. Relevantes Material und Literatur wird zur Verfügung gestellt. Da viele Seminarteilnehmer nur über wenige musikalische Vorkenntnisse verfügen, wird ein sog. „Pädagogischer Doppeldecker“ (Wahl, 2013) angewendet, also eine Doppelung von Lehr- und Lernprozessen: Studie-

rende erwerben musikalische Fähigkeiten, während sie gleichzeitig das Lehren dieser Fähigkeiten erlernen.

Faktoren zur Erhöhung der Selbstwirksamkeitserwartung

Nach Bandura (1997) reflektieren und bewerten Individuen ihre Selbstwirksamkeit durch die Interpretation der Information von vier angenommenen Quellen bzw. Faktoren. Der Einfluss der vier Quellen der Selbstwirksamkeit wird unterschiedlich gewichtet und scheint kulturabhängig zu sein (Hoi, Zhou, Teo & Nie, 2017). Wie Lehrer ihre Selbstwirksamkeit formen und weiterentwickeln ist noch nicht endgültig erforscht (Morris, Usher & Chen, 2017). Die Faktoren nach Bandura werden im Folgenden dargestellt und in Bezug zum Seminar gesetzt.

Gelingenserfahrungen

Den ersten und stärksten Faktor bilden direkte bzw. Gelingenserfahrungen („mastery experiences“) durch direkte, persönliche handelnde Aktion. Diese Gelingenserfahrungen können die Studierenden durch das gemeinsame Musizieren machen.

Stellvertretende Erfahrungen

Der zweite Faktor nach Bandura (1997) sind stellvertretende Erfahrungen durch die Beobachtung von Rollen- und Verhaltensmodellen („vicarious experiences“). Im Seminar können die Studierenden zum einen am Modell des Seminarleiters beobachten, wie musikalische Aktivitäten angeleitet werden, und zum anderen ihre Kommilitonen bei der Anleitung und Ausführung solcher Aktivitäten sehen. Der Dozierende und seine fachliche Kompetenz (Stein, 2002) spielen dabei eine bedeutende Rolle als Modell für Lehrkompetenzen (Jeanneret, 1997).

Sprachliche Überzeugung

Vorgänge sprachlicher Überzeugung („social persuasions“) im Sinne von „Du kannst es!“ und positives Feedback bilden die dritte Quelle zur Steigerung der Selbstwirksamkeit. Diese sind besonders wirksam, wenn sie möglichst spezifisch, aufrichtig und von einer kompetenten Person wie dem Seminarleiter geäußert werden (Bandura, 1997). Durch sprachliche Überzeugung sollte er Studierenden vermitteln, dass sie Kontrolle über Lernprozesse haben und Anstrengung zum Erfolg führt (Legette, 2002).

Wahrnehmung eigener Gefühlsregungen

Als vierter und in der sozial-kognitiven Lerntheorie Banduras eher schwacher Faktor wird die Wahrnehmung eigener Gefühlsregungen („somatic and emotional states“) angesehen (Bandura, 1997). Bisher wurden überwiegend die Auswirkungen negativer physiologischer Zustände und Gefühle wie Müdigkeit und Stress untersucht. Die Forschung zur Auswirkung positiver Gefühlszustände auf die Selbstwirksamkeit von Lehrern ist jedoch noch rar (Morris et al., 2017, S. 815).

Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit durch Reflexion

Zu Faktoren, die bei Studierenden mit wenig musikalischem Selbstvertrauen zur Änderung ihrer Haltung beitragen, zählen neben fortwährenden Gelegenheiten sich praktisch mit Musik und dem Unterrichten von Musik zu beschäftigen, auch viele Möglichkeiten zur Reflexion zu haben (Hennessy, 2012, S. 627). Lehramtsstudierende haben meist gefestigte Vorstellungen über das Unterrichten, die sie auch durch Erfahrungen im Laufe ihres Schülerlebens entwickelt haben. Für ein effektives Seminar muss sichergestellt sein, dass sie sich ihrer Überzeugungen und Haltungen bewusstwerden und durch Diskussion und Reflexion auch Selbstüberzeugungen adressiert werden (Hewitt, 2003, S. 69), da Studierende sonst nur das weiterführen, was sie selbst erlebt haben (Joseph & Heading, 2010, S. 16). Dadurch kann die Selbstwahrnehmung der Stärken aktiviert und Selbstvertrauen in vorher erlebten Schwächen aufgebaut werden (Barry, 1992). Dabei sollte betont werden, dass die benötigten Fähigkeiten erlernbar sind und nicht von einer angeborenen, nicht veränderbaren Begabung abhängen (Kvet & Watkins, 1993, S. 79).

Fragestellung der Studie

Untersucht werden soll, ob sich die Haltung von Studierenden, die sich nicht zu trauen Musik zu unterrichten, durch den Besuch eines Universitätsseminars zur Basisqualifikation Musik ändern kann. Die Fragestellungen lauten:

- Als wie musikalisch schätzen sich die Studierenden vor und nach dem Seminar selbst ein und welche musikalischen Vorkenntnisse haben sie?
- Gibt es Unterschiede in der Selbstwirksamkeitserwartung Studierender für die Erteilung von Musikunterricht vor und nach dem Besuch des Universitätsseminars?
- Wodurch könnten die subjektiven Überzeugungen zum eigenen Selbst beeinflusst werden?

Dazu wurde eine empirische Studie durchgeführt.

Methodisches Vorgehen

Stichprobe

Es wurden 469 Studierende für das Lehramt Grundschule (90,3% weiblich, Durchschnittsalter 22,4 Jahre) verschiedener bayerischer Universitäten (Augsburg, Bamberg, Eichstätt, Erlangen-Nürnberg und Passau) befragt, die Musik nicht als Fach gewählt und das Pflichtseminar „Basisqualifikation Musik“ in den Wintersemestern 2015/16 und 2016/17 sowie im Sommersemester 2016 absolviert haben. Weitere qualitative Daten wurden aus unbewerteten Abschlussreflexionen und Portfolios zum Seminar (nur aus Passau) gewonnen.

Erhebungsinstrument

Vorliegende Skalen zur Lehrerselbstwirksamkeit (Schwarzer & Schmitz, 1999) konnten nicht eingesetzt werden, da die Selbstwirksamkeitsitems kontextspezifisch sein müssen, um die Anforderungen Banduras zu erfüllen. Sie müssen auf die Aufgaben im Fachgebiet zugeschnitten sein (Bong, 2006, S. 301). Die Kontextabhängigkeit bestätigte sich bei Kane (2008), der eine geringere Selbstwirksamkeit für das Unterrichten von Musik im Vergleich zur allgemeinen Lehrerselbstwirksamkeitserwartung fand. Da die Probanden bisheriger Studien zur Selbstwirksamkeit entweder Instrumentalschüler (McPherson & McCormick, 2006), Schüler (Busch, 2013a) oder bereits praktizierende Lehrer (Schwarzer & Schmitz, 1999; Klassen et al., 2009) waren, wurde für die Zielgruppe der Lehramtsstudierenden ein eigener Fragebogen entwickelt. Im Fragebogen am Semesteranfang wurde um Angabe der persönlichen Bedeutung von Musik und um Angabe der Gründe gebeten, Musik nicht gewählt zu haben. Forscher fanden, dass Haltungen der Studierenden durch Beobachtungen während der eigenen Schulzeit geformt sind und ihre Ansichten über Musikunterricht, Kindheitserfahrungen in Ensembles, Gruppen oder Privatunterricht reflektierten (Battersby & Cave, 2014, S. 53). Daher wurde neben der aktuellen Singhäufigkeit auch nach musikalischen Vorerfahrungen und nach Erinnerungen an den eigenen Musikunterricht in der Grundschule gefragt.

Im Fragebogen am Semesterende sollte in offenen Fragen ermittelt werden, ob es im Seminar Bereiche gab, die Spaß machten, neu waren oder den Studierenden schwerfielen. Zum Schluss wurde gefragt, wie die Studierenden anschließend ihrem künftigen Musikunterricht entgegensehen.

Neben diesen unterschiedlichen Fragen am Semesteranfang und -ende gab es gleiche Teile. In beiden Fragebögen wurde um die Einschätzung der eigenen

Musikalität auf einer Skala von 1 (nicht musikalisch) bis 10 (sehr musikalisch) gebeten.¹

Weiterhin sollten die Studierenden jeweils den Grad ihrer Zustimmung zu verschiedenen Aussagen auf einer 6-stufigen Likert-Skala von „trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft völlig zu“ angeben. Nach einer explorativen Faktorenanalyse können die Items den Kategorien „Einstellungen zur Musikalität und zum Musikunterricht“ (Cronbach's $\alpha = .78$) und „Selbstwirksamkeitserwartungen“ (Cronbach's $\alpha = .83$) zugeordnet werden (vgl. Abb. 3). Drei Items beziehen sich auf die „Einstellung zur Musik im Schulalltag“ (Cronbach's $\alpha = .48$). Die Hauptkomponentenanalyse ergab zwei Faktoren, die zusammen 48,4% der Varianz erklären. Die verwendete Skala bietet noch Möglichkeiten der Optimierung.

Ergebnisse

Musikalische Voraussetzungen

Zunächst werden Ergebnisse zu den musikalischen Voraussetzungen der Studierenden kurz dargestellt. Auf die Frage „Wie wichtig ist Musik für Sie persönlich auf einer Skala von 1 (unwichtig) bis 10 (sehr wichtig)?“ ergab sich ein Durchschnittswert von 7,33 ($n=422$, $SD=1,9$). 83,4% gaben die Ziffer 6–10 an, worin sich eine grundsätzlich positive Einstellung der Teilnehmer dieses Pflichtseminars gegenüber Musik zeigt. Gefragt, ob sie zurzeit singen, antworteten 61% mit selten (45,2%) bis nie (15,7%); 26,4% singen zeitweise, nur 12,6% singen oft ($n=420$).² Die *Singhäufigkeit* der Seminarteilnehmer ist damit als sehr gering anzusehen.

Bezüglich des *Instrumentalspiels* zeigte sich, dass 16,4% (69 Studierende) kein Instrument lernten. 83,6% spielten im Durchschnitt 3,7 Jahre ein Instrument; davon 232 Blockflöte (55,2%), 35 Gitarre (8,3%), 42 Klavier (9%) und 42 ein anderes Instrument (9%). 42,2% lernten zusätzlich im Durchschnitt 4,3 Jahre lang noch ein zweites Musikinstrument, 70% davon begannen dies mit 10 Jahren und älter.

Als *Gründe, Musik nicht gewählt zu haben*, nannten die Studierenden (bei möglichen Mehrfachantworten) als Hauptgrund, dass sie andere Fächer mehr interessiert haben (67%). Fast zwei Drittel (63%) jedoch haben sich das Fach Musik nicht zugetraut. Als sonstige Gründe wurden „spiele kein Instrument“, „ich bin unmusikalisch“, „kann nicht singen“ usw. aufgeführt (10%).

1 Da eine objektive Messung der Musikalität nicht möglich ist, wird von Forschern häufig um eine Selbsteinschätzung gebeten (Law & Zentner, 2012).

2 Im Vergleich zu einer früheren Studie nahm die Zahl derer, die nicht singen, von 9% auf 16% zu, während sich die Anzahl derjenigen, die oft singen, von 26% auf 13% halbierte (Schellberg, 2005).

Wie bei Henley (2016) sind durchaus musikalische Vorerfahrungen der Teilnehmer vorhanden. Umso erstaunlicher ist es, dass sich 63% das Fach nicht zugetraut haben, obwohl die Mehrheit (83,6%) ein Musikinstrument gelernt hat. Dies könnte damit zusammenhängen, dass das erste Instrument schon im Grundschulalter erlernt wurde und die Erfahrung zu lange zurückliegt (14,5% begannen im Alter von 5 J.; 50,8% mit 6 bis 7 J.; 27,2% mit 8–11 J.; n=331).

Einschätzung der eigenen Musikalität

In Abbildung 1 ist die Selbsteinschätzung der eigenen Musikalität durch die Studierenden zu sehen, die den Fragebogen am Anfang und Ende des Semesters ausgefüllt haben (n=198). Auf der horizontalen Achse ist die Skala von 1 bis 10 (1=nicht musikalisch, 10=sehr musikalisch) abgebildet mit der jeweiligen Prozentzahl der Studierenden.

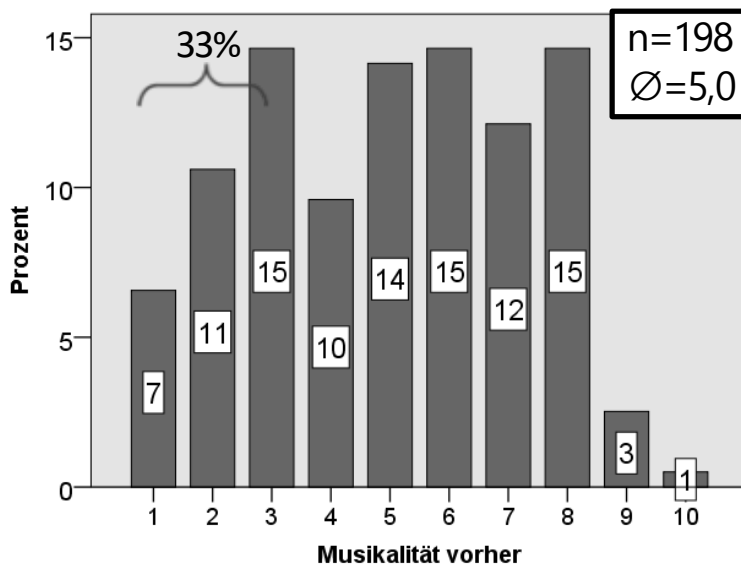


Abbildung 1: Einschätzung der eigenen Musikalität vor dem Seminar

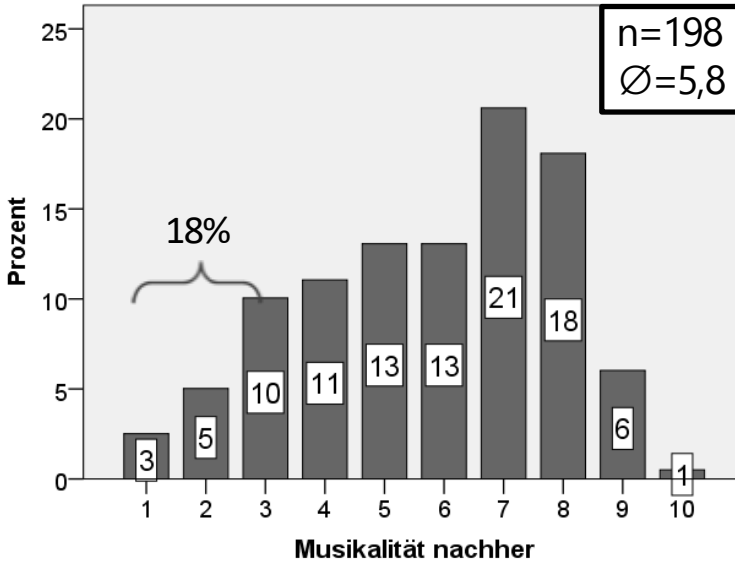


Abbildung 2: Einschätzung der eigenen Musikalität nach dem Seminar

In Abbildung 1 sieht man eine recht gleichmäßige Verteilung, während im Balkendiagramm von Abb. 2 eine Verschiebung nach rechts erkennbar ist. Dies bedeutet, dass sich nach dem Seminar mehr Studierende musikalischer fühlten. Die Einschätzung der eigenen Musikalität steigert sich von 4,98 ($SD=2,3$) auf 5,79 ($SD=2,1$) am Semesterende ($d=-,37$). Die Anzahl der Studierenden, die sich als am wenigsten musikalisch einschätzten, ging am Ende des Semesters von 33% auf 18% zurück. Bei der Gesamtgruppe der Studierenden ($n=423$) lag der Durchschnitt der Musikalitätseinschätzung vor dem Seminar bei 5,06 ($SD=2,2$) und nach dem Seminar bei 5,86 ($SD=2,1$) ($d=-3,8$; $n=243$). Die geringere Anzahl der Teilnehmer am Ende des Seminars ist dadurch zu erklären, dass nicht mehr alle Studierenden am Semesterende zum Seminar kamen. Beide Erhöhungen sind statistisch hochsignifikant ($p=,000$).

Die Annahme, dass bei Studierenden, die sich schon zu Beginn für sehr musikalisch hielten und ihre Musikalität mit 7, 8, 9 oder 10 angaben ($n=59$), keine große Steigerung zu erwarten ist, bestätigte sich, da außer der optimistischeren Sicht auf den künftigen Musikunterricht ($p=,004$) keine statistisch signifikanten Veränderungen bei der Musikalität und bei den Fragebogenitems vor und nach dem Seminar zu beobachten waren. Daher beziehen sich die folgenden Ergebnisse der T-Tests mit verbundenen Stichproben nur auf die Studierenden, die ihre Musikalität zu Beginn mit 1–6 einschätzten ($n=138$). Hier steigerte sich die Einschätzung der eigenen Musikalität hochsignifikant ($p=,000$) von 3,8 ($SD=1,64$) auf 5,0 ($SD=1,92$) mit einer mittleren Effektstärke ($d=-,65$). Die Power des Tests (G^* Power) beträgt 0,94 bei einer Effektstärke von $d=0,3$.

Bei den Items im Fragebogen, die sich auf *Einstellungen zur Musikalität und zum Musikunterricht* beziehen (vgl. Abb. 3), zeigten sich ebenfalls positive Veränderungen von Semesteranfang bis -ende. Nach dem Seminar hat die Angst vor dem Musikunterricht abgenommen, und es sind weniger der Ansicht, dass ihnen der Musikunterricht nicht leichtfallen wird. Weniger Studierende halten sich für musikalisch nicht talentiert und weniger sind davon überzeugt, dass nur musikalisch ist, wer ein Instrument spielt (vgl. Abb. 3). Etwas weniger Studierende waren der Ansicht, dass nur Fachlehrer Musik unterrichten sollten, die Studierenden trauen sich nun vielleicht selber mehr zu.

Einstellung zur Musikalität und zum Musikunterricht					
	M vorher (SD)	M nachher (SD)	N	p (2-seitig)	Cohen's d
Ich habe Angst vor dem Musikunterricht.	2,97 (1,29)	2,55 (1,20)	136	,000**	,34
Der Musikunterricht wird mir vermutlich nicht leicht fallen.	4,12 (1,07)	3,56 (1,18)	133	,000**	,51
Musikalisch ist nur, wer auch ein Instrument spielen kann.	2,60 (1,13)	2,31 (1,08)	136	,004	,26
Ich bin musikalisch überhaupt nicht talentiert.	3,59 (1,35)	3,25 (1,32)	137	,000**	,25
Musikunterricht sollte nur von Fachlehrern erteilt werden.	3,93 (1,13)	3,80 (1,33)	138	,149	,11
Selbstwirksamkeitserwartung					
Singen kann jeder lernen.	3,62 (1,23)	3,96 (1,20)	136	,000**	-,28
Meine Bereitschaft mit Kindern im Unterricht zu singen ist sehr hoch.	3,81 (1,19)	4,19 (1,04)	135	,000**	-,34
Ich traue mir zu, mit Kindern rhythmische Spiele zu machen.	4,51 (1,09)	4,79 (1,01)	136	,000**	-,27
Ich bin mir sicher, dass ich den Schülerinnen und Schülern ein Lied beibringen kann.	4,38 (1,08)	4,79 (,96)	138	,000**	-,40
Ich bin mir sicher, dass ich den Schülerinnen und Schülern einen Tanz beibringen kann.	4,75 (1,04)	5,01 (,99)	138	,004	-,26
Ich traue mir zu, Kinder für das Fach Musik zu begeistern.	4,07 (,90)	4,56 (,95)	137	,000**	-,53
Meinem künftigen Musikunterricht sehe ich sehr optimistisch entgegen.	3,55 (1,02)	4,09 (1,06)	137	,000**	-,52

Einstellung zur Musik im Schulalltag					
Musikalische Aktivitäten eignen sich gut zur Auflockerung im Unterrichtsalltag.	5,53 (,63)	5,62 (,54)	138	,107	-,15
Lerninhalte aus anderen Fächern können durch den Einsatz von Musik effektiver gelernt werden.	4,07 (1,04)	4,47 (,83)	137	,000**	-,43
Meine Bereitschaft Fortbildungsangebote im Fach Musik zu besuchen ist sehr hoch.	3,76 (1,12)	4,01 (1,18)	138	0,14	-,22

M=Mittelwert³, SD=Standardabweichung, N=Anzahl der Teilnehmer, p=Signifikanz, d=Effektstärke

** hoch signifikant nach Bonferroni-Korrektur beim 1%-Niveau ($\alpha = 0,001$)

Abbildung 3: Fragebogenitems im Vergleich der Ratings vor und nach dem Seminar

Bei den Items, die sich auf die *Selbstwirksamkeitserwartung* beziehen, sind überwiegend hochsignifikante positive Veränderungen festzustellen (vgl. Abb. 3). Die Seminar Teilnehmer trauen sich mehr zu, Kinder für das Fach Musik zu begeistern, mit Kindern rhythmische Spiele zu machen und Schülern ein Lied bzw. einen Tanz beizubringen. Nach dem Seminar sind mehr Studierende der Ansicht, dass jeder singen lernen kann und die Bereitschaft mit Kindern im Unterricht zu singen hat sich hochsignifikant gesteigert. Die Bereitschaft zur Fortbildung hat sich auch erhöht. Die größte Steigerung findet sich bei der Aussage „Meinem künftigen Musikunterricht sehe ich sehr optimistisch entgegen“ (vgl. Abb. 3).

In der *Einstellung zur Musik im Schulalltag* sind Studierende eher der Meinung, dass Musik durch andere Fächer effektiver gelernt werden kann. Die Aussage, dass sich musikalische Aktivitäten gut zur Auflockerung im Unterrichtsalltag eignen, hatte schon zu Semesterbeginn die höchste Zustimmung und steigerte sich nur noch leicht.

Ergebnisse offener Fragen

Die Antworten auf die offenen Fragen wurden mittels einer Quantitativen Inhaltsanalyse im Rahmen der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Im Folgenden werden die Ergebnisse zur besseren Übersichtlichkeit in einer Wordcloud (abcya) dargestellt. Darin erhalten die am häufigsten genannten Begriffe die größte Schriftgröße. Die Antworten auf die Frage, ob ein Bereich des Seminars besonders *Spaß* gemacht hat, sind in Abbildung 4 zu sehen (283 Nennungen). Dabei ist zu sehen, dass sich die Antworten neben einem

3 Bei der sechsstufigen Likert-Skala entspricht der Wert 2 „trifft weitgehend nicht zu“, 3 „trifft eher nicht zu“, 4 „trifft eher zu“, 5 „trifft weitgehend zu“ und 6 „trifft völlig zu“.

einfachen „Ja“ auf das praktische Musizieren beziehen, wobei Singen und Instrumentalspiel (Ukulele, Boomwhacker) am beliebtesten waren.



Abbildung 4: Antworten auf die offene Frage: „Hat Ihnen ein Bereich der Basisqualifikation besonders Spaß gemacht?“

Die Antworten auf die Frage, was für die Teilnehmer *neu war* (273 Nennungen, vgl. Abb. 5) zeigen zum einen, dass etlichen Studierenden Instrumente wie Boomwhacker bzw. deren Einsatz im Unterricht noch nicht bekannt waren. Zum anderen zeigt sich aufgrund der Nennungen von Einsinggeschichten, Liedführung und Methodik, dass didaktische Aspekte des Musikunterrichts bislang unbekannt waren.



Abbildung 5: Antworten auf die offene Frage: „Was war für Sie neu?“

Die Frage nach schwierigen Seminarinhalten offenbarte, dass die meisten Seminarernehmer keine *Schwierigkeiten* mit Seminarinhalten hatten (227 Nennungen). Sie machten entweder keine Angabe oder antworteten mit nein oder nichts. Einige fanden das Singen nach Noten, das Singen an sich bzw. das Singen in für Kinder angemessener Tonlage (die einige im Seminar als (zu) hoch empfanden), schwierig. Andere führten Themen aus der Notenlehre, den Rhythmus, das Spielen auf Instrumenten und die Koordination von Körper und Bewegung an. Manche nannten explizit die Überwindung zur Ausführung von musikalischen Tätigkeiten.

Einstellung zu künftigem Musikunterricht

In der grafischen Darstellung der Ergebnisse der offenen Frage „Wie sehen Sie Ihrem zukünftigen Musikunterricht entgegen?“ sind die Antworten überwiegend sehr erfreulich (228 Nennungen, vgl. Abb. 6). Viele gaben nur ein Wort an wie „positiv“, „zuversichtlich“, „freudig“; ein großer Teil begründete zusätzlich die positive Antwort damit, dass sie neues Material, viele Anregungen, Tipps und Ideen

bekommen haben. Auch wurde die Komparativform „besser“ bzw. „positiver“ getrennt aufgeführt, da sie darauf hindeutet, dass diese Studierenden anfänglich Bedenken hatten. Eine kleinere Gruppe sieht dem Musikunterricht „mit gemischten Gefühlen“, „etwas skeptisch“, „unsicher aber mit neuen Ideen“ entgegen.



Abbildung 6: Antworten auf die offene Frage: „Wie sehen Sie Ihrem zukünftigen Musikunterricht entgegen?“

Stellvertretend für viele ähnliche Äußerungen steht ein Zitat aus einer Abschlussreflexion: „Zum einen nehme ich viele neue Ideen, Motivation und Inspirationen für zukünftige Unterrichtsstunden im Fach Musik mit. Zum anderen bin ich auch mit neuen praktischen Fähigkeiten und Kompetenzen bereichert worden.“ (w, WS 16/17). Hier zeigt sich die Wirksamkeit des „pädagogischen Doppeldeckers“ (Wahl, 2013), dass die Studierenden musikalische Fähigkeiten erwerben, während das Lehren der musikalischen Aktivitäten im Vordergrund steht. Dieselbe Reflexion endet mit den Sätzen: „Ich nehme mit, dass man vor dem Fach Musik keine Angst haben sollte, sondern sich darin viele Möglichkeiten bieten, Spaß zu haben und diesen Spaß an die Schülerinnen weiterzugeben. Durch das Fach Musik bekommen die Kinder die Chance, sich vom stressigen Schulalltag zu erholen, und spielerisch neue musikalische Kompetenzen zu erwerben.“ Diese Teilnehmerin hat wie die meisten die Nützlichkeit des Seminars für die zukünftige Unterrichtspraxis im Blick und antizipiert die Freude der Schülerinnen am Fach Musik, wobei sie die fachlichen Kompetenzen nicht aus dem Blick verliert.

Wodurch könnten die subjektiven Überzeugungen zum eigenen Selbst beeinflusst werden?

Die Ergebnisse der Studie zeigen eine signifikant höhere Einschätzung der Selbstwirksamkeitserwartung und auch der eigenen Musikalität. Durch das Seminar könnten somit alle nach Bandura relevanten Faktoren wirksam geworden sein, die die Selbstwirksamkeitserwartung beeinflussen und diese Steigerung erklären.

Insbesondere *Gelingenserfahrungen* als stärksten Faktor konnten Studierende machen, indem sie erfahren haben, dass sie in der Lage sind, auf Instrumenten zu spielen und musikalische Aktionen auszuführen. Nach Kane (2008) hat der Faktor der Wahrnehmung der individuellen musikalischen Fähigkeiten den stärksten Einfluss auf die Bildung und die Entwicklung der Selbstwirksamkeitswahrnehmung für das Unterrichten von Musik. Bei der Frage, was den Studierenden besonders Spaß gemacht hat, wurde mit Abstand das Spielen auf Instrumenten am häufigsten genannt. Die verwendeten Musikinstrumente wie Boomwhacker, Orff-Instrumente und Ukulelen sind nach kurzer Einweisung sofort einsetzbar. Dies führt zu einem schnellen Erfolgserlebnissen. Zum anderen dürfte auch der entstehende Klang eine teilweise starke Wirkung gehabt haben. Das Gefühl Teil dieses Klangs zu sein und zu ihm beizutragen war für viele ein besonderes Erlebnis.

Positive Gefühle beim Musizieren

Der in der sozial-kognitiven Lerntheorie Banduras eher schwache Faktor der Wahrnehmung eigener Gefühlsregungen (Bandura, 1997) zeigt sich in dieser Studie als ein starker Einflussfaktor. Die Antworten der Studierenden in dieser Studie deuten auf das Erleben vieler positiver Gefühle beim Musizieren hin. Als Voraussetzungen für einen guten Grundschulmusiklehrer sehen die Probanden in der Studie von Hammel neben einem guten Zugang zu Kindern auch die Freude an der Musik als wichtigste Voraussetzung noch vor musikalischen Grundfähigkeiten (2012, S. 245). In der vorliegenden Studie wurde die Freude beim Musizieren und der Wunsch diese Freude auch den Schülern zu ermöglichen, besonders in Abschlussreflexionen und Portfolios deutlich. Auch die Frage, ob etwas besonders Spaß gemacht habe wurde durchweg bejaht und von etlichen mit „alles“ beantwortet (vgl. Abb. 4). Chorsingen und Musizieren haben die Teilnehmer als freudvolle Aktivität erfahren, die sie auch ihren Schülern ermöglichen wollen. Hallam und Papageorgi (2016) sehen die Förderung der Freude an und der Liebe zur Musik sogar als zentral für die Förderung musikalischen Verstehens an. Dadurch werde die Motivation erzeugt, sich langfristig mit Musik zu beschäftigen (Hallam & Papageorgi, 2016, S. 151).

Aus den Ergebnissen der empirischen Studie lassen sich weitere Einflussfaktoren und Rahmenbedingungen ableiten, die wohl für die positive(re) Sicht auf den künftigen Musikunterricht eine Rolle gespielt haben und im Folgenden aufgeführt werden.

Singen in der Gruppe

Das Singen gehört zu den häufigsten Nennungen bei der Frage, was Spaß gemacht hat (vgl. Abb. 4). Musik und insbesondere Singen hat die besondere Kraft, Aktionen und Gruppen zu synchronisieren (Spychiger, 2017, S. 282). Die physiologisch und psychologisch günstigen Auswirkungen des Singens in der Gruppe bzw. im Chor sind mittlerweile gut belegt (z.B. Judd & Pooley, 2014). Durch Singen entstehen positive Gefühle, die auch Stress reduzieren (Judd & Pooley, 2014, S. 274). Im Vergleich zu anderen Tätigkeiten in der Gruppe bewirkt gemeinsames Singen eine schnelle Bindung der Sänger zur Gruppe als Ganzes (Pearce et al., 2017). Dies könnte in allen Seminaren dazu beigetragen haben, dass sich die Teilnehmer in der Gemeinschaft schnell wohlfühlt haben und möglicherweise vorhandene Hemmungen abbauen konnten.

Fachwissen und musikdidaktisches Wissen

Bei der Frage, was neu war, wurden Didaktik und Methodik sowie explizit Bereiche der Lieddidaktik häufig genannt. Die Vermittlung von Fachkenntnissen und fachdidaktischem Wissen offenbart sich damit als bedeutender Faktor (Holden & Button, 2006). Bezüglich der Entwicklung der Lehrerselbstwirksamkeit wird gefordert, dass die Rolle des Fachwissens noch besser untersucht werden muss (Morris et al., 2017). Für einen effektiven Unterricht ist die Klassenführung (Classroom Management) ein wichtiges Element und damit auch ein Faktor für die Wirksamkeitsüberzeugungen von Lehrern (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Die Studierenden haben im Verlauf des Seminars erfahren, dass eine gute Organisation und Klassenführung gerade beim Musikunterricht eine wichtige Rolle spielen (z.B. beim Austeilen und Spielen von Instrumenten). Durch das eigene Spielen sind sicherlich auch diese Fragen im Seminar thematisiert worden und tragen möglicherweise so zu einer positiven Selbstwirksamkeitserwartung bei.

Schulbezogenes Material

85% der Teilnehmer der Studie gaben an, dass es weitgehend oder völlig zutrifft, dass die Materialien aus dem Seminar für den zukünftigen Musikunterricht sehr hilfreich sein werden. Bei der offenen Frage, wie sie dem Musikunterricht entgegensehen, wurden häufig das Material, die vermittelten Ideen, Anregungen

und Methoden als Begründung der positiven Sicht angegeben. Aus Portfolios und Abschlussreflexionen geht hervor, dass die Studierenden bei der Beurteilung der Materialien immer ihren Einsatz im Musikunterricht antizipierten und daher deren Eignung für den Schulgebrauch lobten, insbesondere wenn auch Möglichkeiten der Integration von Musik in andere Fächer aufgezeigt wurden. Der Zugang zu hilfreichen Materialien erhöht die Selbstwirksamkeit von Lehrern (Morris et al., 2017) und deren Bereitstellung stellt damit eine wichtige Rahmenbedingung dar.

Diskussion

Die Einschätzung der eigenen Musikalität kann zum musikalischen Selbstkonzept gerechnet werden, das als eher stabil gilt. Angesichts der hochsignifikant höheren Einschätzung nach dem Seminar stellt sich die Frage, ob sich die Musikalität tatsächlich schon erhöht hat. Der Zeitraum eines Semesters scheint für viele ausgereicht zu haben, um sich als musikalisch besser einzuschätzen. Es ist anzunehmen, dass es sich weniger um eine echte Zunahme, sondern um einen Prozess der Bewusstmachung der eigenen Musikalität handelt. Was dabei unter Musikalität zu verstehen ist, wurde nicht thematisiert, sondern der persönlichen Einschätzung überlassen. Studierende tendieren dazu, ihre musikalischen Fähigkeiten herabzusetzen und haben sie anfangs oft noch nicht erkannt (Hietanen et al., 2016). „Auch die Rhythmusschulung war sehr lehrreich für mich, da ich mich zuvor noch nicht damit beschäftigt hatte. Ich war ganz überrascht, dass ich doch Rhythmusgefühl besitze.“ (w, SoSe 16)

Zu vermuten ist, dass viele Studierende zu Beginn Musikalität mit überraschenden instrumentalischen und vokalen Fähigkeiten gleichsetzten. Durch das Musizieren im Seminar merkten sie, dass solche Fähigkeiten gar nicht nötig sind, um gemeinsam Musik zu machen. Zitate aus den Abschlussreflexionen belegen dies: „Ich habe mich selbst nicht gerade als musikalisch eingeschätzt und war dementsprechend skeptisch gegenüber dem bevorstehenden Seminar in Musik-Basisqualifikation. [...] Im Laufe des Seminars wurde ich davon überzeugt, dass musikalisch nicht gleich bedeutet Instrumente zu spielen und perfekt singen zu können, sondern dass sogar ich in gewisser Weise musikalisch bin.“ (w, SoSe 16).

Starke Erlebnisse wie das gemeinsame Musizieren hinterlassen Spuren im Gedächtnis und werden ein Teil der Selbstwahrnehmung, der Selbstreflexion, der Selbstbewertung und schließlich der Selbstbeschreibung, zusammengefasst ein Teil des Selbstkonzepts (Spychiger, 2017, S. 282). „Auch war ich beeindruckt, wie durch Klatschen und Stampfen der Rhythmen der Kurs in einen musikalischen Grundzustand versetzt wurde.“ (m, SoSe 16) Musikalische Erfahrungen bauen somit das musikalische Selbstkonzept auf (Spychiger, 2017, S. 281). Die musikalische Selbstwirksamkeit hat nach Busch vermutlich einen Einfluss auf das Selbstkonzept (Busch, 2013b).

Den Studierenden ist sicher bewusst, dass sie nach dem Seminar noch keine professionellen Musiker sind. Die Einflüsse der Selbstwirksamkeit auf die Selbstregulation sind weitgehend unabhängig von den tatsächlichen Fähigkeiten der Person (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 37). Möglicherweise wurden sie sich auch durch die Wahrnehmung einer höheren Selbstwirksamkeit ihrer Musikalität stärker bewusst. In der Attributionstheorie (Weiner, 1986) wird angenommen, dass affektive Reaktionen verstärkt werden, wenn Personen den Erfolg Anstrengung und eigenen Fähigkeiten zuschreiben. Das Bewusstsein, zu musikalischen Tätigkeiten in der Lage zu sein, dürfte positive Gefühle zur Musik auslösen (Kvet & Watkins, 1993, S. 79).

Fazit: Konsequenzen für die Konzeption eines Universitätsseminars

Ob sich Lehramtsstudierende zutrauen, Musikunterricht zu geben, hängt entscheidend von ihrer Selbstwirksamkeitserwartung ab. Diese hat sich im Laufe des Seminars signifikant gesteigert. Die Ergebnisse der Studie legen nahe, dass viele Teilnehmer gewissermaßen eine Hemmschwelle überschritten und ihr Zutrauen gesteigert haben, musikalische Aktivitäten anleiten zu können. Viele Studierende waren vor dem Seminar der Überzeugung, nicht musikalisch genug für die Erteilung von Musikunterricht zu sein und sind sich währenddessen ihrer Musikalität bewusst geworden.

Der wichtigste Faktor für den Erfolg des Seminars waren Gelingenserfahrungen, die anfangs durch einfache, ermutigende musikalische Aktivitäten ermöglicht wurden, wodurch auch praktische musikalische Fähigkeiten vermittelt wurden (Holden & Button, 2006; Berke & Colwell, 2004). Fachwissen, musikdidaktisches Wissen und schulrelevantes Material haben sich ebenfalls als wichtige Faktoren erwiesen. Der Seminarleiter beeinflusst gleich mehrere Faktoren. Er fungiert nicht nur als wichtiges Rollenmodell, sondern kann durch sprachliche Überzeugung und Gelegenheiten zur Reflexion die musikalischen Fähigkeiten bewusst machen. Da motivationale und emotionale Faktoren für gelingende Lern- und Bildungsprozesse eine wichtige Rolle spielen (Reiss, 2017), sollte der Faktor der Freude berücksichtigt werden. Die Freude beim Musizieren und beim Singen in der Gruppe erzeugt eine nachhaltige positive Erfahrung, um die die angehenden Lehrkräfte auch ihre Schüler bereichern wollen. Reflexionen z. B. in Form von Portfolios helfen, die Selbstwirksamkeit bewusst zu machen. Sofern das Angebot noch nicht besteht, wäre die Einführung eines solchen Seminars auch in anderen Bundesländern wünschenswert. Wichtig wäre eine weitergehende Unterstützung der Studierenden auch während der zweiten und dritten Lehrerbildungsphase.

Literatur

- Auh, M.-S. (2004). Changes in Perceptions of Confidence in Teaching Music by Preservice Students. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 161/162, 11–18.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Barry, N. H. (1992). Music and Education in the Elementary Music Methods Class. *Journal of Music Teacher Education Spring*, 1(2), 16–23.
- Battersby, S. L. & Cave, A. (2014). Preservice Classroom Teachers' Preconceived Attitudes, Confidence, Beliefs, and Self-Efficacy Toward Integrating Music in the Elementary Curriculum. *Update: Applications of Research in Music Education*, 32(2), 52–59.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2013). Amtsblatt Nr. 23. München.
- Beauchamp, G. & Harvey, J. (2006). 'It's one of those scary areas'. Leadership and management of music in primary schools. *British Journal of Music Education*, 23(1), 5–22.
- Bennett, P. D. (1992). On Preparing Classroom Teachers to Teach Music: Rethinking Expectations. *Journal of Music Teacher Education*, 1(2), 22–27.
- Berke, M. & Colwell, C. M. (2004). Integration of Music in the Elementary Curriculum: Perceptions of Preservice Elementary Education Majors. *Update: Applications of Research in Music Education*, 23(1), 22–33.
- Biasutti, M., Hennessy, S. & Vugt-Jansen, E. D. (2015). Confidence development in non-music specialist trainee primary teachers after an intensive programme. *British Journal of Music Education*, 32(2), 143–161.
- Bong, M. (2006). Asking the Right Question: How Confident Are You That You Could Successfully Perform These Tasks? In F. Pajares & T. C. Urdan (Hrsg.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (S. 287–305). Greenwich, CT: Information age.
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1–40.
- Busch, T. (2013a). *Was, glaubst du, kannst du in Musik? Musikalische Selbstwirksamkeitserwartungen und ihre Entwicklung zu Beginn der Sekundarstufe I*. Münster: LIT.
- Busch, T. (2013b). Entwicklung und Beziehung musikalischer Selbstwirksamkeit und musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept in den Klassenstufen 7 und 8. *B:em*, 4(2), 21.
- Garvis, S. & Pendergast, D. (2010). Middle years teachers' past experiences of the arts: Implications for teacher education. *Australian Journal of Music Education*, 43(2), 28–40.
- Hallam, S. & Papageorgi, I. (2016). Conceptions of musical understanding. *Research Studies in Music Education*, 38(2), 133–154.
- Hammel, L. (2011). *Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie*. Münster: LIT.
- Hammel, L. (2012). Sich über Diskrepanzen definieren: Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln* (S. 237–255). Essen: Die Blaue Eule.
- Hash, P. M. (2010). Preservice Classroom Teachers' Attitudes Toward Music in the Elementary Curriculum. *Journal of Music Teacher Education*, 19(2), 6–24.
- Henley, J. (2016). How musical are primary generalist student teachers? *Music Education Research*, 19(4), 470–484.

- Hennessey, S. (2000). Overcoming the red-feeling: the development of confidence to teach music in primary school amongst student teachers. *British Journal of Music Education*, 17(2), 183–196.
- Hennessey, S. (2012). Improving primary teaching: Minding the gap. In G. McPherson & G. Welch (Hrsg.), 2. *The Oxford handbook of music education* (S. 624–628). New York: Oxford University Press.
- Hewitt, A. (2003). Developments in Self and Task Perception in Students Engaging in a Preservice Music Education Programme. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 158(Fall), 55–71.
- Hietanen, L., Ruokonen, I., Ruismäki, H. & Enbuska, J. (2016). Student Teachers' Guided Autonomous Learning. Challenges and Possibilities in Music Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 217, 257–267.
- Hoi, C. K. W., Zhou, M., Teo, T. & Nie, Y. (2017). Measuring efficacy sources. Development and validation of the sources of teacher efficacy questionnaire (STEQ) for Chinese teachers. *Psychology in the Schools*, 54(7), 756–769.
- Holden, H. & Button, S. (2006). The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *British Journal of Music Education*, 23(1), 23–38.
- Jeanneret, N. (1997). Model for Developing Preservice Primary Teachers' Confidence to Teach Music. The 16th International Society for Music Education: ISME Research Seminar (Summer, 1997). *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 133(Summer), 37–44.
- Joseph, D. & Heading, M. (2010). Putting Theory into Practice: Moving from Student Identity to Teacher Identity. *Australian Journal of Teacher Education*, 31(1), 12–18.
- Judd, M. & Pooley, J. A. (2014). The psychological benefits of participating in group singing for members of the general public. *Psychology of Music*, 42(2), 269–283.
- Kane, J. (2008). Music Education: A Threatened Species in the Humanities. *The International Journal of the Humanities*, 5(10), 95–104.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F. & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 67–76.
- Kvet, E. J. & Watkins, R. C. (1993). Success Attributes in Teaching Music as Perceived by Elementary Education Majors. *Journal of Research in Music Education*, 41(1), 70–80.
- Law, L. N. C. & Zentner, M. (2012). Assessing musical abilities objectively. Construction and validation of the profile of music perception skills. *PLOS ONE*, 7(12). <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0052508> [22.05.2018].
- Legette, R. (2002). Pre-Service Teachers' Beliefs about the Causes of Success and Failure in Music. *Update: Applications of Research in Music Education*, 21(1), 22–28.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.), Weinheim: Beltz.
- McPherson, G. E. & McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34(3), 322–336.
- Mills, J. (1989). The Generalist Primary Teacher of Music: a Problem of Confidence. *British Journal of Music Education*, 6(2), 125–138.
- Morris, D. B., Usher, E. L. & Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the Sources of Teaching Self-Efficacy. A Critical Review of Emerging Literature. *Educational Psychology Review*, 29(4), 795–833.

- Pearce, E., Launay, J., MacCarron, P. & Dunbar, R. I. M. (2017). Tuning in to others: Exploring relational and collective bonding in singing and non-singing groups over time. *Psychology of Music*, 45(4), 496–512.
- Prichard, S. (2017). A Mixed-Methods Investigation of Preservice Music Teaching Efficacy Beliefs and Commitment to Music Teaching. *Journal of Research in Music Education*, 65(2), 237–257.
- Reiss, K. (2017). Bedingungen gelingender Lern- und Bildungsprozesse. Eine fachdidaktische Perspektive. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, M. Hasselhorn & A. Ohle (Hrsg.), *Bedingungen gelingender Lern- und Bildungsprozesse. Aktuelle Befunde und Perspektiven für die Empirische Bildungsforschung* (S. 39–51). Münster: Waxmann.
- Rogers, L., Hallam, S., Creech, A. & Preti, C. (2008). Learning about what constitutes effective training from a pilot programme to improve music education in primary schools. *Music Education Research*, 10(4), 485–497.
- Schellberg, G. (2005). Musikalische Voraussetzungen künftiger Grundschullehrer. In J. Vogt (Hrsg.), *Musiklernen im Vor- und Grundschulalter* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 26) (S. 78–93). Essen: Die Blaue Eule.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft, 28–53 [Themenheft].
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (1999). Skala Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen* (S. 60–61). www.mentalhealthpromotion.net/resources/swe-schule_komplett.pdf [22.05.2018].
- Seddon, F. & Biasutti, M. (2008). Non-music specialist trainee primary school teachers' confidence in teaching music in the classroom. *Music Education Research*, 10(3), 403–421.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441.
- Spychiger, M. (2007). „Nein, ich bin ja unbegabt und liebe Musik“. Ausführungen zu einer mehrdimensionalen Anlage des musikalischen Selbstkonzepts. *Diskussion Musikpädagogik*, 33, 9–20.
- Spychiger, M. (2017). From musical experience to musical identity. Musical self-concept as a mediating psychological structure. In R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (Hrsg.), *Handbook of Musical Identities* (S. 267–287). Oxford: Oxford University Press.
- Stein, M. R. (2002). Music courses for preservice elementary classroom teachers. Factors that affect attitude change toward the value of elementary general music. (Doctoral dissertation, University of Northern Colorado.)
- Stuart, C. & Thurlow, D. (2000). Making it their own: Preservice teachers' experiences, beliefs, and classroom practice. *Journal of Teacher Education*, 51(2), 113–121.
- Swain, N. & Bodkin-Allen, S. (2014). Can't sing? Won't sing? Aotearoa/New Zealand 'tone-deaf' early childhood teachers' musical beliefs. *British Journal of Music Education*, 31(3), 245–263.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy. Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (3. Aufl. mit Methodensammlung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Berlin u. a.: Springer.
- Wiggins, R. A. & Wiggins, J. (2008). Primary music education in the absence of specialists. *International Journal of Education & the Arts*, 9(12), 1–26.
- Zee, M. & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being. A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015.

Gabriele Schellberg
Universität Passau
Innstraße 40
D-94032 Passau
gabriele.schellberg@uni-passau.de