

Hofbauer, Viola; Harnischmacher, Christian
**Kompetenzorientierung von Musiklehrkräften an Grundschulen und
Gymnasien im Vergleich. Eine Folgestudie zum Einfluss der Motivation,
Musizierpraxis, Selbstreflexion, Lehrerfahrung und Lehrplanorientierung auf
die Kompetenzorientierung**

Clausen, Bernd [Hrsg.]; Dreßler, Susanne [Hrsg.]: *Soziale Aspekte des Musiklernens*. Münster; New York : Waxmann 2018, S. 169-184. - (Musikpädagogische Forschung; 39)



Quellenangabe/ Reference:

Hofbauer, Viola; Harnischmacher, Christian: Kompetenzorientierung von Musiklehrkräften an Grundschulen und Gymnasien im Vergleich. Eine Folgestudie zum Einfluss der Motivation, Musizierpraxis, Selbstreflexion, Lehrerfahrung und Lehrplanorientierung auf die Kompetenzorientierung - In: Clausen, Bernd [Hrsg.]; Dreßler, Susanne [Hrsg.]: *Soziale Aspekte des Musiklernens*. Münster; New York : Waxmann 2018, S. 169-184 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-207800 - DOI: 10.25656/01:20780

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-207800>

<https://doi.org/10.25656/01:20780>

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*

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

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

Very few studies have been conducted on the professionalisation of music teachers in elementary schools. The present follow-up study compares characteristics of teachers relevant for teaching at elementary schools (N=578) and grammar schools (N=487). A structural equation model was used to test the influence of motivation, instrumental praxis, self-reflexion, teaching experience and curriculum orientation on the competence orientation of music teachers. At elementary schools, competence orientation strongly depends on the curriculum orientation of teachers whereas at grammar schools, motivation is the key influencing factor. In comparison, music teachers at grammar schools show a higher motivation than their colleagues at elementary schools.

Einleitung

Die Kompetenz der Lehrperson spielt für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern eine entscheidende Rolle (Lipowsky, 2006; Hattie, 2013). Dabei stellen die Eigenheiten und Begleitumstände des Musikunterrichts die Lehrkräfte vor besondere Herausforderungen. Erfahrungsgemäß ist Musikunterricht oft handlungsorientiert und vergleichsweise stärker als in anderen Fächern mit Geräusch oder Lärm verbunden (Hofbauer, 2017). Weitere Herausforderungen können das gemeinsame Musizieren und Singen und der Umgang mit dem daraus resultierenden hohen Lärmpegel sein. Auch beim musikpädagogischen Begleiten und Beobachten von musikalischen Produktionen wie bspw. beim Klassenmusizieren

ist die Aufmerksamkeit der Lehrperson gefordert. Disziplinprobleme können hinzukommen, wenn das Fach Musik als Entlastungsfach angesehen wird (ebd.).

Aktuell rückt die Professionalität von Musiklehrkräften mit dem Blick auf Lehrerkompetenzen vermehrt in den Fokus der musikpädagogischen Forschung, wobei vor allem Lehrkräfte der Mittel- und Sekundarstufe untersucht werden (vgl. ebd.; Puffer & Hofmann, 2017; Blum, 2016; Harnischmacher, Blum & Hofbauer, 2017). Bisher liegen nur wenige Studien zur Professionalisierung von Musiklehrerinnen und Musiklehrern an Grundschulen vor (Vogt, 2005, S. 8; Hammel, 2011, S. 48). Ein wichtiger Aspekt der Musiklehrerkompetenz ist die Kompetenzorientierung, also Überzeugungen und Zielvorstellungen von Musiklehrkräften darüber, was Schülerinnen und Schüler an Kompetenzen in ihrem Musikunterricht erwerben (Lenski, Richter & Pant, 2015). In einer vorangegangenen Studie konnte die Vorhersage der Kompetenzorientierung von Musiklehrkräften durch die Motivation und weitere Lehrermerkmale bereits mit einer Stichprobe aus Gymnasialmusiklehrerinnen und -lehrern empirisch nachgewiesen werden (Harnischmacher et al., 2017). Unsere Folgestudie fragt danach, ob sich diese Befunde auch bei Musiklehrkräften an Grundschulen zeigen oder ob dabei Unterschiede im Vergleich zu Musiklehrkräften an Gymnasien zu beobachten sind.

Theoretischer Hintergrund

Das Angebots-Nutzungs-Modell des Unterrichts (Helmke, 2015) und die Theorie des Subjektorientierten Musikunterrichts (Harnischmacher, 2012) haben sich bereits zur theoretischen Fundierung der vorangegangenen Studie bewährt. Nach Helmke (2015) ist Unterricht lediglich ein Angebot an die Schülerinnen und Schüler. Lernerfolge resultieren dann, wenn das Angebot wahrgenommen, richtig interpretiert und aktiv genutzt wird. Die individuellen Lernaktivitäten hängen von vielen Faktoren ab. Die Professionalität und Kompetenz der Lehrperson spielt dabei neben dem individuellen Lernpotenzial und weiteren Faktoren wie Familie und Kontext eine wichtige Rolle (ebd.).

Weinert beschreibt Kompetenzen als kognitive, motivationale, volitionale und soziale Aspekte einer Person (2001, S. 27–28). Wir fokussieren in unserer Studie die affektiv-motivationale Komponente der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften in Form von Handlungsbereitschaft und der Art des Handelns. Hierzu werden auch die Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern gezählt, welche sich in fachbezogene, unterrichtsbezogene, professionsbezogene und selbstbezogene Überzeugungen aufgliedern lassen (Müller et al., 2008). Mit dem Fokus auf unterrichtsbezogene Überzeugungen beziehen wir uns auf Zielvorstellungen von Lehrkräften (Drieschner, 2009). Diese sind Teile von Überzeugungssystemen und interagieren mit subjektiven Lehr-Lerntheorien, epistemologischen Überzeugungen und Handlungsplänen im Unterrichtsverlauf (Baumert & Kunter, 2006).

Nach Lenski, Richter und Pant (2015) wird das Konstrukt Kompetenzorientierung an Bildungsstandards ausgerichtet und als „can do statement“ operationalisiert. Es korreliert somit mit einer Orientierung am Lehrplan. Dabei beschreiben die Autoren Kompetenzorientierung als Unterrichtsmerkmale und Unterrichtsaktivitäten, die Schülerinnen und -schüler den Aufbau von Kompetenzen ermöglichen (ebd., S. 716). Im Gegensatz dazu interessieren uns eher personale Aspekte der Lehrperson. Ein wesentlicher Indikator fachdidaktischer Kompetenz ist das Wissen um Ziele und deren Transformation in schülerorientierte Lerngelegenheiten (Bromme, 1997). Als einen Teilbereich von Musiklehrerkompetenz beschreiben wir demnach Überzeugungen und Zielvorstellungen von Musiklehrkräften als Kompetenzorientierung.

Unsere Definition des Konstrukts richtet den Fokus folglich darauf, wie die Lehrperson den Kompetenzerwerb ihrer Lernenden einschätzt: Unter *Kompetenzorientierung* verstehen wir unterrichts- und outputbezogene, praxisnahe und handlungsleitende Zielvorstellungen von Musiklehrkräften zum Lernen bzw. in Bezug auf den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler im Musikunterricht (Harnischmacher et al., 2017). Dabei gehen wir von der fachdidaktischen Theorie des Subjektorientierten Musikunterrichts (Harnischmacher, 2012) aus, welche in erster Linie als Reflexionsangebot für Musiklehrkräfte konzipiert wurde. Zielvorstellungen des Musikunterrichts bilden hier einen besonderen Schwerpunkt. Die Relevanz der Zieltaxonomie des Fokusmodells (ebd., S. 228) für die Zielvorstellungen von Musiklehrkräften wurde erstmals von Blum (2016) empirisch bestätigt.

Nach der Zieltaxonomie des Fokusmodells unterscheiden wir bei der Kompetenzorientierung von Lehrkräften vier interdependente Teilkompetenzen, welche von Schülerinnen und Schülern im Musikunterricht erworben werden können (Harnischmacher et al., 2017, S. 272):

- a) *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.
- b) *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.
- c) *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).

- d) *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.

Diese Teilkompetenzen des Fokusmodells sind in ihrem Zusammenspiel zu sehen und können als Beobachtungshilfen die Zielsetzung einer Musikstunde fokussieren. Demnach spielt für den Musikunterricht nicht nur eine der Kompetenzen eine Rolle, sondern das Zusammenwirken aller vier Dimensionen. In einer vorangegangenen Studie konnten Einflüsse auf die Kompetenzorientierung bereits mit Musiklehrkräften an Gymnasien (Harnischmacher et al., 2017) empirisch aufgezeigt werden. Dabei wurden folgende Prädiktoren für Kompetenzorientierung (abhängige Variable) untersucht: Motivation musikpädagogischen Handelns, Selbstreflexion, Lehrplanorientierung und Musizierpraxis. In einem saturierten Pfadmodell (ebd., S. 281) zeigte sich unter anderem, dass sich Kompetenzorientierung durch Motivation vorhersagen lässt. Die Selbstreflexion von Musiklehrkräften erwies sich als Prädiktor für Kompetenzorientierung. Auch die Musizierpraxis trug zur Varianzaufklärung von Kompetenzorientierung bei. Diese Ergebnisse bestätigten die theoretischen Annahmen (ebd., S. 274). Es bestand jedoch kein signifikanter Wirkzusammenhang zwischen der Lehrplanorientierung und der Kompetenzorientierung.

Hypothesen der Studie

Auf der Grundlage der theoretischen Annahmen und der Ergebnisse einer vorangegangenen Studie mit Musiklehrkräften an Gymnasien (Harnischmacher et al., 2017) fragt unsere Folgestudie danach, wie sich die Kompetenzorientierung von Musiklehrkräften an Grundschulen durch verschiedene Lehrermerkmale erklären lässt und ob dabei Unterschiede im Vergleich zu Musiklehrkräften an Gymnasien zu beobachten sind. Wir gehen von folgenden Hypothesen aus:

Je höher die musikpädagogische Motivation von Musiklehrkräften ist, desto höher fällt die Kompetenzorientierung aus (Hypothese 1). Je höher die Selbstreflexion von Musiklehrkräften ist, desto höher ist deren Kompetenzorientierung (Hypothese 2). Je höher die Selbstreflexion von Musiklehrkräften ist, desto höher ist deren musikpädagogische Motivation (Hypothese 3). Je mehr Musiklehrkräfte zur Lehrplanorientierung neigen, desto mehr neigen sie zur Kompetenzorientierung (Hypothese 4). Je höher die Ausübung der Musizierpraxis von Musiklehrkräften ausfällt, desto höher ist auch deren Kompetenzorientierung (Hypothese 5). Zusätzlich zu den in den Hypothesen formulierten direkten Effekten erwarten wir, dass Variablen durch andere Variablen mediiert werden (Carmichael

& Harnischmacher, 2015; Hofbauer, 2017). Wir nehmen an, dass Motivation für Selbstreflexion und für die Lehrerfahrung als Mediator fungiert (Hypothese 6). Abschließend gehen wir davon aus, dass sich bei einem Vergleich die Ergebnisse aus der vorangegangenen Studie mit Gymnasiallehrkräften von den Ergebnissen der vorliegenden Folgestudie mit Grundschulmusiklehrkräften unterscheiden (Hypothese 7).

Methodisches Vorgehen

Stichprobe

Die Hauptuntersuchung basiert auf einer finalen Stichprobe von 578 Musiklehrkräften der Grundschule aus Nordrhein-Westfalen (83%) und Sachsen (17%) mit 521 Lehrerinnen (90,1%) und 57 Lehrern (9,9%). Der hohe Anteil der weiblichen Musiklehrkräfte spiegelt den Anteil der weiblichen Lehrkräfte an Grundschulen von 89,4% wider (Statistisches Bundesamt; Schuljahr 2016/17¹). Das Alter der befragten Musiklehrkräfte betrug durchschnittlich zwischen 35 und 55 Jahren ($M = 45,46$; $SD = 9,96$). Um möglichst viele Grundschulmusiklehrkräfte befragen zu können, wurde im Anschreiben explizit dazu aufgefordert, auch dann an der Studie teilzunehmen, wenn das Fach Musik nicht studiert wurde bzw. fachfremd unterrichtet wird. Dies spiegelt die Situation an den Grundschulen am ehesten wider, da Musik in der Grundschule verstärkt fachfremd unterrichtet wird (vgl. Hammel, 2011, S. 15). Ein Musiklehramtsstudium absolvierten 53,3% der befragten Musiklehrer*innen. Sie unterrichteten rund 2,6 Stunden Musik in der Woche ($M = 2,62$; $SD = 1,01$). 25,5% der Musiklehrkräfte gaben an, an musikbetonten Schulen tätig zu sein. Die zum Vergleich herangezogene Stichprobe einer vorangegangenen Studie mit 487 Gymnasialmusiklehrkräften aus 14 Bundesländern bestand zu 50% aus Lehrerinnen und zu 50% aus Lehrern mit einem Durchschnittsalter von 45 Jahren (Harnischmacher et al., 2017, S. 277–278).

Erhebung

Mit Hilfe eines Onlinefragebogens wurden im Zeitraum von Oktober 2016 bis März 2017 Musiklehrkräfte an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen und Sachsen befragt. Der Fragebogen setzte sich neben demographischen Daten und den Kontrollvariablen Ausbildung und Musikbetonung aus folgenden Skalen/Items

1 Anteil der weiblichen Lehrkräfte insgesamt an Grundschulen im Schuljahr 2016/17 laut statistischem Bundesamt (Destatis) (2017): Lehrkräfte nach Schularten und Beschäftigungsumfang.

zusammen²: Kompetenzorientierung von Musiklehrerinnen und Musiklehrern (Harnischmacher, Blum & Höfer, 2016), Motivation Musikpädagogischen Handelns Inventar (Hofbauer, 2017), Selbstreflexion (Helmke, Helmke, Heyne, Hosenfeld, Schrader & Wagner, 2008), Lehrerfahrung (Eigenentwicklung), Lehrplanorientierung (Eigenentwicklung) und Musizierpraxis (Eigenentwicklung).

Erhebungsinstrumente

Zur Vorhersage der abhängigen Variable Kompetenzorientierung (Harnischmacher et al., 2016) wurden folgende Skalen aus der vorangegangenen Studie übernommen (Harnischmacher et al., 2017, S. 278):

Motivation musikpädagogischen Handelns (Hofbauer, 2017), *Musizierpraxis* operationalisiert als aktuelle Beschäftigung mit dem Instrumentalspiel (vgl. auch Burian, 2017; Metzner, 2017), *Selbstreflexion des eigenen pädagogischen Handelns* (Helmke et al., 2008), *Lehrerfahrung* operationalisiert als Jahre des Unterrichtens (vgl. auch Burian, 2017; Metzner, 2017) und *Lehrplanorientierung* operationalisiert als Selbsteinschätzungen der Relevanz und Nutzung von musikbezogenen Lehrplänen für den eigenen Musikunterricht (vgl. auch Burian, 2017; Metzner, 2017). Zusätzlich wurden als Stichprobengegebenheiten die Ausbildung in Form eines Musiklehramtsstudiums sowie die Musikbetonung der Schule kontrolliert.

Die Skala zur *Kompetenzorientierung* (Harnischmacher et al., 2016) liegt als Vollversion (32 Items) und als Kurzversion (12 Items) vor. Theoretisch fundiert am Fokusmodell im Subjektorientierten Musikunterricht (Harnischmacher, 2012) wurde sie aus vier Subskalen der Kompetenzorientierung konzipiert. Diese wurden an schulpraktischen Beispielen aus verschiedenen Lehrplänen Musik (Gymnasium) operationalisiert und validiert (Harnischmacher et al., 2017). In der vorliegenden Studie wurde die Kurzversion verwendet.

2 Skalen zur Motivation und zur Kompetenzorientierung – Quellenangabe zwecks Anonymisierung entfernt

Tabelle 1: Beispielitems Skala Kompetenzorientierung

Subskala	Beispielitem
In meinem Musikunterricht lege ich auf die Entwicklung und Beobachtung folgender Fähigkeiten großen Wert. Die Schülerinnen und Schüler können...	
Reflexionskompetenz	„...in Diskussionen über Musik mit Fachwissen argumentieren.“
Handlungskompetenz	„...verschiedene Instrumente beim Musizieren richtig handhaben.“
Soziale Kompetenz	„...ihre musikalischen Fähigkeiten beim Musizieren mit anderen angemessen einschätzen.“
Psychomotorische Kompetenz	„...eigene Bewegungen zur Musik erfinden.“

Die Reliabilität und Validität des Inventars zur *Motivation musikpädagogischen Handelns* stellt detailliert Hofbauer (2017) dar. Motivation ist ein mehrdimensionales Konstrukt und besteht aus vier Subskalen: Selbstwirksamkeit (z. B.: „Ich weiß, dass ich ein/e gute/r Musiklehrer/in bin“), Kontrollüberzeugung (z. B.: „Mein Handeln im Musikunterricht ist effektiv“), Externale Handlungshemmung (z. B.: „Durch große Unruhe der Schüler/innen kann ich meine Ziele im Musikunterricht nicht erreichen“), Zielorientierung (z. B.: „Ich unterrichte Musik, um Kinder nachhaltig für das Musizieren zu begeistern“). Die Skalen zur Kompetenzorientierung und Motivation werden mit den Antwortformaten von 1 (nie) bis 5 (immer) erhoben.

Lehrerfahrung wird mit sechs Items erhoben. Dabei geben die befragten Musiklehrkräfte jeweils in der Anzahl von Jahren ihre Tätigkeiten in verschiedenen Bereichen an: als Lehrkraft im Fach Musik, in Musik-AGs, Chor, Orchester, Band bzw. Ensemble und als Mentorin oder Mentor für Praktikanten oder Referendare. Zur Erhebung der *Lehrplanorientierung* (8 Items) werden die befragten Musiklehrkräfte zur Nutzung des offiziellen Lehrplans befragt. Dabei interessiert, ob und wie sie den Lehrplan nutzen, bspw. für die Vor- oder Nachbereitung des Musikunterrichts, als grundlegende Orientierung oder zur Evaluation. Die Skala zur *Musizierpraxis* wurde aus der vorangegangenen Studie mit Musiklehrkräften an Gymnasien (ebd.) adaptiert und besteht aus 3 Items zum Üben und Musizieren außerhalb der Schule. In Formaten von 1 (nie) bis 4 (sehr oft) geben die befragten Musiklehrkräfte dabei an, wie oft sie in der letzten Woche mit anderen Musik gemacht haben, mit Freunden musizierten oder an Konzerten mitgewirkt haben. Als fachübergreifende Skala wird das Inventar zur *Selbstreflexion von Lehrern* von Helmke et al. (2008) verwendet. Ob die Musiklehrenden an einer musikbetonten Schule tätig sind, wurde mit Hilfe der Variable *Musikbetonung* erfragt (ja/nein).

Datenanalyse

Vor der Hauptuntersuchung wurden die Skalen in einem Pretest (N=231) überprüft. Aufgrund der Komplexität der Modelle und der relativ vielen Items war eine messfehlerbereinigte Modellierung in Strukturgleichungen nur durch massive Kürzungen der Itemanzahl möglich. Über exploratorische und konfirmatorische Faktorenanalysen konnten die Variablen *Kompetenzorientierung im Musikunterricht* und *Motivation musikpädagogischen Handelns* in beiden Stichproben auf je drei Items pro Teilkonstrukt gekürzt werden.³

Die Hypothesen 1 bis 6 wurden mit den überprüften Variablen in konfirmatorischen Faktorenanalysen und Strukturgleichungsmodellen mit Hilfe des Programms Mplus 7.31 (Muthén & Muthén, 2012) getestet. Die Parameter wurden unter Verwendung der Full-Information-Maximum-Likelihood-Prozedur (FIML) geschätzt, um auch Personen mit einzelnen fehlenden Werten und möglichst alle verfügbaren Daten zur Parameterschätzung miteinzubeziehen (Enders, 2001). 2,79% der Angaben pro Variable fehlten durchschnittlich. Der Vergleich der Ergebnisse aus der vorangegangenen Studie mit Gymnasiallehrkräften mit den Ergebnissen der vorliegenden Folgestudie mit Grundschulmusiklehrkräften (Hypothese 7) wurde mit Hilfe von zwei Zufallsstichproben (je N = 240) mit t-Tests vorgenommen.

Ergebnisse

Skalen

Die im Pretest (N = 231) guten bis sehr guten Werte von Cronbachs Alpha sowie die Durchschnittlich erfasste Varianz (DEV) konnten bei folgenden Variablen in der Hauptuntersuchung (N = 578) bestätigt werden: Kurzversion Kompetenzorientierung ($\alpha = .83$; DEV = .52), Kurzversion Motivation ($\alpha = .82$; DEV = .57), Lehrplanorientierung ($\alpha = .85$; DEV = .65), Musizierpraxis ($\alpha = .82$; DEV = .65). Die Skalen zur Selbstreflexion und zur Lehrerfahrung waren nach strengen Kriterien nicht valide und reliabel (Bühner, 2006, S. 34-43; Fornell & Larcker, 1981). Mit Blick auf eine potentielle Vergleichbarkeit mit den Ergebnissen aus der Stichprobe mit Gymnasialmusiklehrkräften haben wir daraufhin nur die bestätigten Variablen verwendet.

3 Die Skalen mit detaillierten Werten können bei der Erstautorin angefordert werden.

Strukturgleichungsmodell

Die Hypothesen wurden nach einer Validierung der Skalen in einem Strukturgleichungsmodell an einer Stichprobe von Musiklehrerinnen und Musiklehrern der Grundschule ($N = 578$) getestet. Mit einem guten Model Fit (Weiber & Mühlhaus, 2010, S. 176–178) ($CMIN/DF = 1,52$; $p = .000$; $CFI = 0,936$; $SRMR = 0,049$) konnten folgende Hypothesen bestätigt werden: Die Lehrplanorientierung hatte gemäß unserer Annahmen (Hypothese 4) einen positiven Einfluss auf die Kompetenzorientierung von Grundschulmusiklehrkräften ($\beta = .37$, $p = .000$). Auch die Musizierpraxis beeinflusst wie angenommen (Hypothese 5) die Kompetenzorientierung positiv ($\beta = .19$, $p = .012$). Die Annahme, dass die musikpädagogische Motivation der Lehrkräfte einen positiven Effekt auf die Kompetenzorientierung hat (Hypothese 1), konnte in der vorliegenden Stichprobe nicht bestätigt werden. Da die Konstrukte Selbstreflexion und Lehrerfahrung nicht reliabel und valide erhoben bzw. faktorenanalytisch nicht dargestellt werden konnten, war eine Überprüfung der angenommenen Wirkzusammenhänge mit diesen Konstrukten in dieser Studie leider nicht möglich (Hypothese 2 und 3 sowie Hypothese 6).

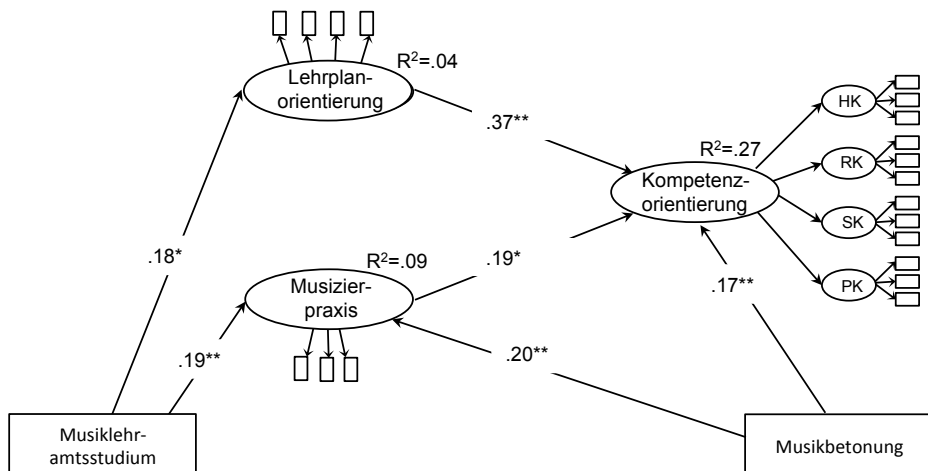


Abbildung 1: Strukturgleichungsmodell (Stichprobe Musiklehrkräfte an Grundschulen, $N = 578$) mit Lehrplanorientierung und Musizierpraxis auf Kompetenzorientierung als Faktor zweiter Ordnung sowie den manifesten Kontrollvariablen Musiklehramtsstudium und Musikbetonung. Alle Pfadkoeffizienten sind standardisiert und signifikant ($p < .05$).

Vergleich

Im Vergleich zu Musiklehrkräften an Gymnasien aus der Stichprobe der vorangegangenen Studie (Harnischmacher et al., 2017) konnten erhebliche Unterschiede bei Musiklehrkräften an Grundschulen beobachtet werden (Hypothese 7).

Die Wirkzusammenhänge bzw. die Modelle unterscheiden sich je nach Stichprobe. Um hier mögliche Unterschiede zu eruieren, wird im Folgenden die inhaltliche Ebene der Modelle betrachtet. In einem Strukturgleichungsmodell mit den Daten von Gymnasialmusiklehrkräften (vgl. Abb. 2) konnten insgesamt rund 49% der Gesamtvarianz von Kompetenzorientierung durch die Motivation und Lehrerfahrung vorhergesagt werden. Alle Wirkzusammenhänge in dem Modell waren signifikant ($p < .05$). Der Einfluss der Motivation war für jedes Teilkonstrukt der Kompetenzorientierung zu beobachten. Das Fokusmodell geht von interdependenten Zusammenhängen der Kompetenzdimensionen aus (Harnischmacher, 2012). Theoriekonform korrelierten alle Faktoren bzw. Teilkonstrukte positiv miteinander. Der Modellfit des mit dem MLR-Schätzer (Muthén & Muthén, 2012) getesteten Strukturgleichungsmodells erwies sich als gut (CMIN/DF = 1.596, $p = .000$, RMSEA = .035, CFI = .961, SRMR = .054).

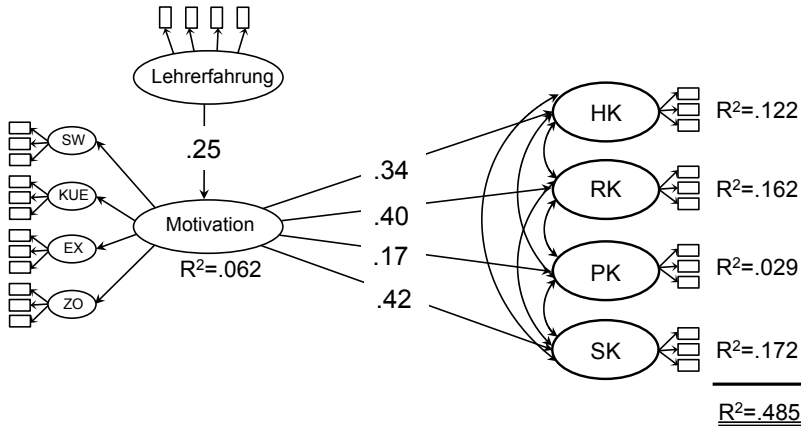


Abbildung 2: Strukturgleichungsmodell (Stichprobe Musiklehrkräfte am Gymnasium, N = 487) mit Selbstwirksamkeit (SW), Kontrollüberzeugungen (KUE), Externale Handlungshemmung (EX), Zielorientierung (ZO) und Motivation als Faktor zweiter Ordnung sowie Lehrerfahrung über Motivation auf vier Teilkonstrukte der Kompetenzorientierung: Handlungskompetenz (HK), Reflexionskompetenz (RK), Psychomotorische Kompetenz (PK), Soziale Kompetenz (SK). Alle Pfadkoeffizienten sind standardisiert und signifikant ($p < .05$).

Betrachtet man die beiden Strukturgleichungsmodelle der Stichproben (Grundschule vs. Gymnasium) auf inhaltlicher Ebene wirken jeweils völlig andere Prädiktoren auf die Kompetenzorientierung. Während bei Musiklehrerinnen und -lehrern am Gymnasium (vgl. Abb. 2) die Motivation auf alle einzelnen Facetten der Kompetenzorientierung wirkt, hat die Motivation in der Stichprobe der Kolleginnen und Kollegen an der Grundschule (vgl. Abb. 1) keinen Einfluss. Während bei Gymnasialmusiklehrkräften kein Einfluss der Lehrplanorientierung auf die

Kompetenzorientierung festgestellt werden konnte (vgl. Abb. 2) zeigte sich ein positiver Effekt in der vorliegenden Studie mit Grundschulmusiklehrkräften (vgl. Abb. 1). Die Lehrerfahrung fungierte in der Studie mit Musiklehrkräften an Gymnasien als Mediator (vgl. Abb. 2), bei Grundschullehrkräften ließ sich die Skala nicht valide und reliabel abbilden (vgl. Skalen).

Ein weiterer Unterschied wird beim Blick auf die *Kurzskala Kompetenzorientierung* (je drei Items pro Teilkonstrukt) ersichtlich. Vergleicht man die Items der jeweils entwickelten Kurzskalen⁴, unterscheiden sich einige Teilkonstrukte bzw. einzelne Items (kursiv hervorgehoben).

Tabelle 2: Kurzskala Kompetenzorientierung Gymnasium und Kurzskala Kompetenzorientierung Grundschule im Vergleich

Kurzskala Kompetenzorientierung Gymnasium		Kurzskala Kompetenzorientierung Grundschule ⁵	
Teilskala	Items	Teilskala	Items
In meinem Musikunterricht lege ich auf die Entwicklung und Beobachtung folgender Fähigkeiten großen Wert. Die Schülerinnen und Schüler können...			
HK	1 ... <i>Lieder mit Instrumenten begleiten.</i> 3 ...verschiedene Tanzschritte ausführen. 5 ...verschiedene Melodien spielen.	HK	3 ...verschiedene Tanzschritte ausführen. 4 ... <i>unterschiedliche Rhythmen spielen.</i> 5 ...verschiedene Melodien spielen.
RK	3 ...in Diskussionen über Musik mit Fachwissen argumentieren. 4 ...ein Musikstück mit Fachwissen beurteilen. 7 ... <i>Musikstücke mittels verschiedener Parameter analysieren.</i>	RK	3 ...in Diskussionen über Musik mit Fachwissen argumentieren. 4 ...ein Musikstück mit Fachwissen beurteilen. 5 ... <i>Komponisten einer bestimmten Zeit zuordnen.</i>
PK	1 ... <i>eigene Bewegungen zur Musik erfinden.</i> 5 ... <i>sich zu Geschichten Musik ausdenken.</i> 7 ...musikalische Eigenschaften durch Bewegung ausdrücken.	PK	2 ... <i>sich eigene Lieder ausdenken.</i> 6 ... <i>den Verlauf von Musik grafisch darstellen.</i> 7...musikalische Eigenschaften durch Bewegung ausdrücken.

4 Die Skala Kompetenzorientierung im Musikunterricht wurde von Harnischmacher et al. (2016) entwickelt und erstmals in einer Stichprobe mit Musiklehrkräften an Gymnasien (Harnischmacher et al., 2017) erfolgreich eingesetzt.

5 Harnischmacher et al. (2017).

SK	<p>2 ...beim Musizieren die Leistungen ihrer Mitschüler*innen angemessen beurteilen.</p> <p>6 ...gut damit umgehen, wenn sie von anderen beim Musik machen kritisiert werden.</p> <p>7 ...ihre musikalischen Fähigkeiten beim Musizieren mit anderen angemessen einschätzen.</p>	SK	<p>2 ...beim Musizieren die Leistungen ihrer Mitschüler*innen angemessen beurteilen.</p> <p>3 ...beim Musizieren andere unterstützen.</p> <p>4 ...für eine musikalische Aufgabe Verantwortung übernehmen.</p>
----	--	----	---

Während bei Gymnasialmusiklehrkräften ein positiver Effekt der Motivation musikpädagogischen Handelns (Hofbauer, 2017) auf die Kompetenzorientierung von Musiklehrkräften bestätigt wurde (vgl. Abb. 2), zeigte sich bei Grundschulmusiklehrkräften kein Effekt (vgl. Abb. 1). In einem explorativen Ansatz wurde die Motivation in Zufallsstichproben mit Hilfe eines t-Tests verglichen. Dabei zeigte sich ein signifikanter Unterschied ($t(480) = 4,75, p < .001, d = -.34$). Die Musiklehrkräfte der Grundschule wiesen eine geringere Motivation auf ($M = 48,57, SD = 5,34, n = 240$) als ihre Kolleginnen und Kollegen am Gymnasium ($M = 50,27, SD = 4,55, n = 240$).

Diskussion

In der vorliegenden Studie konnten verschiedene Einflüsse auf die Kompetenzorientierung von Musiklehrkräften an Grundschulen aufgezeigt werden. Die Lehrplanorientierung wirkt sich bei Grundschulmusiklehrkräften positiv auf die Kompetenzorientierung aus (Hypothese 4). Dieser Befund bestätigt die Annahme, dass das Konstrukt Kompetenzorientierung an Bildungsstandards bzw. kompetenzorientierten Curricula ausgerichtet ist (Lenski et al., 2015). Bisherige Studien zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen legen dagegen einen eher geringen Einfluss nahe (Vollstädt, Tillmann, Höhmann & Tebrügge, 1999). Vollstädt und Team (1999) bezogen sich jedoch auf eine Stichprobe aus Lehrerinnen und Lehrern der Sekundarstufe I. Im musikpädagogischen Kontext kam unsere Studie mit 487 Musiklehrkräften an Gymnasien (Harnischmacher et al., 2017) zu einem ähnlichen Ergebnis, es konnte kein Einfluss auf die Kompetenzorientierung beobachtet werden. In einer explorativen Interviewstudie zu den Zielvorstellungen von Grundschulmusiklehrkräften berichteten die befragten Lehrpersonen davon, den Lehrplan nur indirekt zu nutzen (Metzner, 2017). Da zum Einfluss der Lehrplanorientierung divergierende Ergebnisse vorliegen, sollten Folgestudien hier anknüpfen. Vor allem im Bereich der Grundschule besteht hier Forschungsbedarf.

Auch die Musizierpraxis hatte bei Grundschulmusiklehrkräften einen Einfluss auf die Kompetenzorientierung (Hypothese 5). Dieser fiel eher gering aus. Jedoch

zeigt dieses Ergebnis, dass instrumental- und vokalpraktische Kompetenzen von Musiklehrkräften im Zusammenhang mit dem tatsächlichen Unterricht stehen könnten. Da in diesem Bereich ebenfalls bisher nur wenig musikpädagogische Forschung existiert, könnten bspw. qualitative Interviewstudien zur Exploration weitere Erkenntnisse bringen.

Neben den verifizierten Hypothesen sticht vor allem das Ergebnis heraus, dass in dieser Studie mit Grundschulmusiklehrkräften kein Einfluss der Motivation musikpädagogischen Handelns (Hofbauer, 2017) auf die Kompetenzorientierung nachweisbar war (Hypothese 1). Auf den ersten Blick mag dieses Ergebnis überraschen, da in einer vorangegangenen Studie ein Einfluss bei Gymnasialmusiklehrkräften bereits bestätigt wurde (Harnischmacher et al., 2017). Ein Mittelwertvergleich einer Zufallsstichprobe aus dieser Studie mit Grundschulmusiklehrern und einer Zufallsstichprobe unserer vorangegangenen Studie mit Studienräten zeigte, dass die Musiklehrkräfte der Grundschule eine geringere Motivation aufweisen als ihre Kolleginnen und Kollegen am Gymnasium. Eine mögliche Erklärung könnte ein Stichprobeneffekt sein. Die befragten Musiklehrkräfte stammen aus Nordrhein-Westfalen und Sachsen. Von den in diesen Bundesländern ausgebildeten Grundschulmusiklehrkräften absolviert der Großteil ein Musiklehramtsstudium an den Universitäten.⁶ Möglich ist also, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Studie weit weniger künstlerisch-pädagogische Fachpraxis (Ensembleleitung, Schulpraktisches Klavierspiel etc.) als ihre Kommilitonen in den Studiengängen an den Musikhochschulen erworben haben, was sich wiederum in der Motivation musikpädagogischen Handelns (Hofbauer, 2017) widerspiegelt.

Die Skalen zur Selbstreflexion (Helmke et al., 2008) und zur Lehrerfahrung konnten in der vorliegenden Untersuchung nicht valide und reliabel dargestellt werden. Eine mögliche Erklärung könnte erneut an der Stichprobe bzw. an der Schulart liegen. Die Skala *Lehrerfahrung* erfragt jeweils in der Anzahl von Jahren die Tätigkeiten als Lehrkraft im Fach Musik, in Musik-AGs, Chor, Orchester, Band bzw. Ensemble und als Mentorin oder Mentor für Praktikanten oder Referendare. Anzunehmen ist, dass an Grundschulen weit weniger Arbeitsgemeinschaften und Nachmittagsangebote in Musik angeboten werden als in der Mittel- und Oberstufe. Womöglich müsste die Skala entweder breiter angelegt werden und grundschulspezifische Inhalte aufweisen oder als eigene Skala spezifisch die Lehrerfahrung an Grundschulen abfragen. Zukünftige Forschung sollte begleitet durch qualitative Befragungen die Variable der Lehrerfahrung weiter entwickeln und auch für die Grundschule einsetzbar machen.

Ein weiterer Unterschied wird beim Blick auf einzelne Items der Kurzskala *Kompetenzorientierung im Musikunterricht* (je drei Items pro Teilkonstrukt) ersichtlich (vgl. Tab. 1). Hier unterscheiden sich je Subskala einige Items vonein-

6 Mit Ausnahme der Musiklehramtsstudierenden an der Folkwang Universität der Künste Essen.

ander. Anzunehmen ist, dass Musiklehrerinnen und -lehrer an Gymnasien ihren Musikunterricht an anderen Kompetenzen orientieren als ihre Kolleginnen und Kollegen an der Grundschule und somit der Fokus der Kompetenzorientierung je nach Schulstufe divergiert. Ob sich die Kurzskaalen nach der Exploration in der Stichprobe mit Gymnasialmusiklehrkräften (Harnischmacher et al., 2017) und der Stichprobe mit Grundschulmusiklehrkräften in weiteren Studien bestätigen lassen, bleibt eine empirische Frage und verweist auf Folgeuntersuchungen.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9(4), 469–512.
- Blum, K. (2016). *Unterrichtsbezogene Zielvorstellungen von Musiklehrkräften an Gymnasien – Eine qualitative Studie*. http://www.fem-berlin.de/files/Masterarbeit_Blum_Kilian.pdf
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Bd. 3, S. 177–212). Göttingen: Hogrefe.
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Burian, C. (2017). *Unterrichtsbezogene Zielvorstellungen von fachfremden Musiklehrkräften an der Grundschule. Eine qualitative Interviewstudie*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität der Künste Berlin.
- 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. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (S. 177–198). Münster: Waxmann.
- 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(1), 128–141.
- Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50.
- Hammel, L. (2011). *Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie*. Berlin [u. a.]: Lit.
- Harnischmacher, C. (2012). *Subjektorientierte Musikerziehung. Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik* (2. Aufl.). Augsburg: Wißner.
- Harnischmacher, V., Blum, K. & Höfer, U. (2016). *Kompetenzorientierung im Musikunterricht Inventar (KOMI)*. <https://www.fem-berlin.de/publikationen-1/skaalen/>
- Harnischmacher, C., Blum, K. & Hofbauer, V. C. (2017). Kompetenzorientierung und Motivation von Lehrern im Musikunterricht. In C. Cvetko und C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft*. (Musikpädagogische Forschung, 38). Münster: Waxmann.

- 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.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen* (3. erw. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6. Aufl.). 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.
- Hofbauer, V. C. (2017). *Motivation von Musiklehrern. Zum Einfluss der Motivation und Expertise auf die Stressbewältigung*. Wiesbaden: Springer.
- Lenski, A., Richter, D. & Pant, H. A. (2015). Kompetenzorientierung im Unterricht aus der Perspektive von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(5), 712–737.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, Beiheft, 47–70.
- Metzner, G. (2017). *Unterrichtsbezogene Zielvorstellungen von Musiklehrkräften an Grundschulen. Eine qualitative Interviewstudie*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität der Künste Berlin.
- 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* (7. Aufl.). Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Puffer, G. & Hofmann, B. (2017). FALKO-M: Entwicklung und Validierung eines Testinstruments zum domänenspezifischen Professionswissen von Musiklehrkräften. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchhoff & R. H. Mulder (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (S. 245–289). Münster: Waxmann.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2017). *Lehrkräfte nach Schularten und Beschäftigungsumfang*. <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/AllgemeinBildendeBeruflicheSchulenLehrkraefte.html;jsessionid=ACD2FA3B54ABA29881A0C7899312C823.InternetLive1> [19.12.2017].
- Vogt, J. (2005). Musiklernen im Vor- und Grundschulalter – Ein Problemaufriss. In J. Vogt (Hrsg.), *Musiklernen im Vor- und Grundschulalter* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 26) (S. 7–13). Essen: Die Blaue Eule.
- 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.
- Weiber, R. & Mühlhaus, D. (2010). *Strukturgleichungsmodellierung. Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS*. Berlin: Springer.

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*. (S. 17–31). Weinheim und Basel: Beltz.

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

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