

Neuhaus, Daniela

Pädagogische Vorerfahrungen von Studierenden des Lehramts Musik

Beiträge empirischer Musikpädagogik 12 (2021), S. 1-22



Quellenangabe/ Reference:

Neuhaus, Daniela: Pädagogische Vorerfahrungen von Studierenden des Lehramts Musik - In:
Beiträge empirischer Musikpädagogik 12 (2021), S. 1-22 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-237325 -
DOI: 10.25656/01:23732

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-237325>

<https://doi.org/10.25656/01:23732>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. den Inhalt nicht für kommerzielle Zwecke verwenden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative

Commons-License:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work, provided that the work or its contents are not used for commercial purposes.

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



Kontakt / Contact:

peDOCS

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Daniela Neuhaus
Bergische Universität Wuppertal

Pädagogische Vorerfahrungen von Studierenden des Lehramts Musik

Teaching-type activities of preservice music teachers

Zusammenfassung

Neben formalen Lerngelegenheiten innerhalb des Studiums können Lehramtsstudierende pädagogische Tätigkeiten außerhalb des Studiums als informelle Lerngelegenheiten zur Kompetenzentwicklung nutzen. Die Studie untersucht, über welche Vorerfahrungen Lehramtsstudierende im Fach Musik aus solchen Tätigkeiten verfügen und welche Bedeutung sie aus ihrer Sicht haben. Es zeigt sich, dass alle 135 Befragten von vier verschiedenen Universitäten in Nordrhein-Westfalen vor Beginn des Praxissemesters pädagogische Vorerfahrungen sammeln konnten. Diese sind inhaltlich breit gestreut, zu einem hohen Anteil musikbezogen und teilweise sehr umfangreich. Die Studierenden gehen davon aus, dass sie hierdurch vielfältiges Wissen und Fähigkeiten erworben haben, die sie im Praxissemester nutzen können. Ein Vergleich mit einer fachübergreifenden Stichprobe zeigt, dass im Fach Musik der Anteil der Studierenden mit fachbezogenen Vorerfahrungen mit 76% ähnlich wie in den Fächern Sport sowie Mathematik besonders hoch ist und diese Vorerfahrungen inhaltlich breiter gestreut sind als bei Studierenden anderer Fächer.

Schlagwörter: Berufsbiografie; Kompetenzen; Musiklehrer*innenbildung; pädagogische Vorerfahrungen; Praxisphasen; Professionalisierung

Summary

Teacher education offers formal learning opportunities for preservice teachers, but they also learn from informal learning opportunities. This study describes the teaching-type experiences of music teacher education students and the meaning the students give to these experiences. All 135 participants from four different universities in North Rhine-Westphalia gained pedagogical experiences before their long-term internship taking place in the Master of Education. The students describe a lot of very different, often extensive activities, many of them taking place in the field of music. They believe that they have acquired different competencies and that these will be useful during their internship. In comparison with teacher education students in other subjects, the experiences of preservice music teachers are more often related to their subject and are more diverse.

Keywords: Music teacher education; previous pedagogical experiences; Internships; Competencies

1. Einleitung

Betrachtet man die gegenwärtige Debatte über die Kompetenzen (zukünftiger) Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen, so widmet sich diese überwiegend der Frage nach dem wünschenswerten Zielzustand, nach Professionswissen, motivationalen Orientierungen oder Fähigkeiten der Selbststeuerung, die in der Lehrerbildung vermittelt und angestrebt werden sollen, und ihrem Zusammenhang mit der Performanz, dem tatsächlich beobachtbaren Verhalten (Baumert & Kunter, 2006; Blömeke, Gustafsson, & Shavelson, 2015). Hierzu liegen auch für das Fach Musik konzeptionelle Überlegungen und erste Tests für Teilbereiche vor (Puffer & Hofmann, 2017). Empirisch bislang kaum geklärt ist dagegen, auf welchen Wegen, an welchen Orten und auf welche Weise diese als Ziel der Lehrer*innenbildung postulierten professionellen Kompetenzen erworben werden. Zwar sind derzeit besonders im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung zahlreiche Projekte in Arbeit, die hierzu auch fachbezogen hochschuldidaktische Konzepte entwickeln, erproben und evaluieren (Neuhaus & Puffer, 2019). Diese beschränken sich jedoch im Wesentlichen auf den Studienkontext und damit auf formale Lerngelegenheiten, die gezielt auf den Kompetenzerwerb und den Studienabschluss ausgerichtet sind.

Neben solchen formalen Lerngelegenheiten kann jedoch auch die Nutzung nonformaler und informeller Lerngelegenheiten zur Entwicklung und Vertiefung von Kompetenzen beitragen (Kunter, Kleickmann, Klusmann, & Richter, 2011). Nonformale Lerngelegenheiten sind ebenso wie formale Lerngelegenheiten „explizit auf das Lernen ausgerichtete Lernsituationen, wie Arbeitskreise oder Lerngemeinschaften“ (Kunter et al., 2011, S. 60), finden jedoch außerhalb von Bildungseinrichtungen statt. Bei informellen Lerngelegenheiten ist dagegen „Lernen eine ‚Begleiterscheinung‘, die bei der Ausübung von Handlungen zustande kommt“ (Richter, 2011, S. 318) und keinen formalen Vorgaben wie z. B. Curricula oder den Anforderungen qualifizierender Abschlüsse folgt.

Inwiefern die verschiedenen Lerngelegenheiten tatsächlich zur Kompetenzentwicklung beitragen, hängt entscheidend von ihrer Nutzung ab, und gerade bei den informellen Lerngelegenheiten davon, ob das Lernen bewusst oder unbewusst erfolgt und inwiefern es mit Reflexion verbunden ist (Kunter et al., 2011, S. 60). Häufiger als formale Lerngelegenheiten bieten solche Tätigkeiten die Möglichkeit, selbstständig und autonom pädagogisch zu handeln und sich dabei als kompetent zu erleben, was sich insbesondere positiv auf motivationale Aspekte auswirken kann (Kunter et al., 2011, S. 61). Gleichzeitig ist das Lernen möglicherweise unbewusst, nicht zielgerichtet oder wird nicht reflektiert (Hascher, 2005), so dass sich beispielsweise Fehlkonzepte entwickeln können oder kontextspezifische Erfahrungen auf schulisches Lernen übertragen werden, ohne die Unterschiede der Kontexte in den Blick zu nehmen.

Informelle Lerngelegenheiten bieten sich Lehramtsstudierenden insbesondere durch ehrenamtliche und berufliche Tätigkeiten vor oder neben dem Studium. Hier haben gerade Lehramtsstudierende mit dem Fach Musik vielfältige Möglichkeiten sowohl im künstlerischen Bereich, etwa als Sänger*in bei Kirchenkonzerten oder Schlagzeuger*in in der eigenen Band, als auch im musikpädagogischen Bereich, z. B. durch Leitung eines Kinderchores oder das Erteilen von Instrumentalunterricht. Gleichzeitig bilden solche Erfahrungen aber auch einen wichtigen Teil der persönlichen Voraussetzungen der Studierenden, die unter anderem die Nutzung von Lerngelegenheiten z. B. in Praxisphasen innerhalb des Studiums beeinflussen (Schellenbach-Zell & Neuhaus, i. Dr.). Auch auf motivationale Orientierungen im Hinblick auf die Studien- und Berufswahl können sie als individuelle Erfahrungen Einfluss nehmen (Neuhaus, 2008).

(Musik-)pädagogische Vorerfahrungen von Lehramtsstudierenden mit dem Fach Musik sind aufgrund ihrer inhaltlichen Nähe zum Berufsfeld von besonderem Interesse für die Musiklehrer*innenbildung und stehen daher im Fokus der vorliegenden Untersuchung. Unter pädagogischen Vorerfahrungen¹ werden dabei Tätigkeiten verstanden, in denen Studierende eigenverantwortlich und ohne Anbindung an das Studium oder professionelle Begleitung (z. B. durch erfahrene Lehrkräfte) pädagogisch handeln. Gerade im Fach Musik weisen die wenigen vorliegenden Forschungsergebnisse darauf hin, dass der Anteil an Studierenden, die pädagogische Vorerfahrungen mit Bezug zum studierten Fach sammeln, im Fach Musik im Vergleich mit anderen Lehramtsstudierenden besonders hoch ist (Bailer, 2002; Neuhaus, 2008; Neuhaus, 2019).

Ziel der durchgeführten Studie ist es, einen ersten Überblick darüber zu gewinnen, in welchen Bereichen und in welchem Umfang Musikstudierende pädagogische Vorerfahrungen sammeln. Hierfür bietet sich die Masterphase vor Beginn des Praxissemesters² an, da sich sowohl Erfahrungen vor Studienbeginn als auch während des Studiums erfassen lassen. Darüber hinaus sind inhaltliche Verknüpfungen mit der bevorstehenden Praxisphase möglich, da in dieser Zeit die aus den Tätigkeiten resultierenden Kompetenzen genutzt werden können, aber auch Überzeugungen besonders zum Tragen kommen. Gerade hier besteht die Gefahr einer „Deprofessionalisierung“ (Cramer, 2013), wenn die im Praxissemester geforderte Vernetzung von Studieninhalten mit schulpraktischen Erfahrungen hinter die Überzeugung zurücktritt, dass für erfolgreiches Handeln vor allem die eigenen Erfahrungen von Bedeutung sind, die z. B. im Rahmen einer Vertretungsstelle an einer Schule gesammelt werden konnten. Neben der Erfassung der außerhalb des Studiums in verschiedenen Bereichen gewonnenen Praxiserfahrungen wird daher auch die Bedeutung dieser Vorerfahrungen für das Praxissemester aus der persönlichen Sicht der Studierenden erfragt. Darüber hinaus werden Vergleiche zu Lehramtsstudierenden anderer Fächer vorgenommen, um zu sehen, ob sich Musikstudierenden spezielle Lerngelegenheiten bieten, inwiefern sich fachübergreifende Erkenntnisse über die Bedeutung pädagogischer Vorerfahrungen für die Kompetenzentwicklung auf dieses Fach übertragen lassen und wo fachbezogene weiterführende Forschung anknüpfen könnte.

¹ Der Begriff „pädagogische Vorerfahrungen“ kommt aus der bildungswissenschaftlichen Forschung und wurde ursprünglich primär für (pädagogische) Erfahrungen vor Studienbeginn verwendet („Vor“erfahrungen). Inzwischen ist die Verwendung auch für Erfahrungen während der Studienzeit gängig (Besa & Rothland, 2020).

² In Nordrhein-Westfalen stellt das fünfmonatige Praxissemester, das im 2. Semester des Master of Education absolviert werden soll, nach dem Eignungs- und Orientierungspraktikum sowie dem Berufsfeldpraktikum im Bachelor die dritte, umfangreichste und längste Praxisphase innerhalb des Lehramtsstudium dar. Es wird gemeinsam von Universitäten und Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung verantwortet.

2. Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

2.1 Theoretischer Hintergrund

Den theoretischen Rahmen der Studie bildet das „Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften“ von Kunter et al. (2011, S. 59), das mögliche Auswirkungen pädagogischer Vorerfahrungen auf Wissen und Überzeugungen verdeutlicht (Abb. 1).

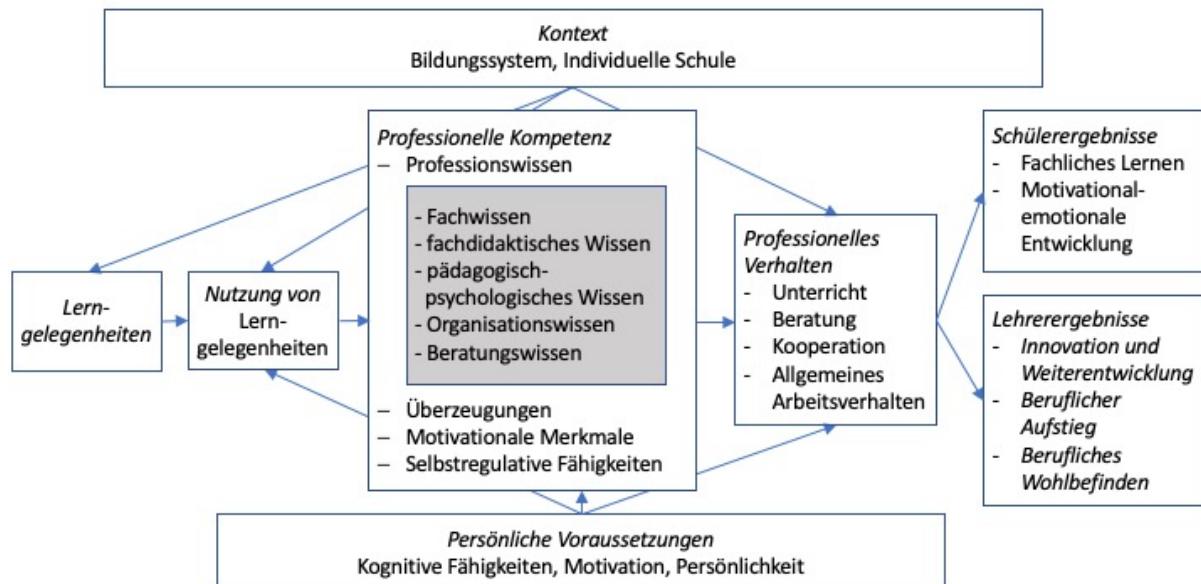


Abbildung 1: „Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften“ nach Kunter et al. (2011, S. 59). Der grau unterlegte Bereich des Professionswissens wurde nach Baumert & Kunter (2011, S. 32) ergänzt.

Betrachtet man im Modell die pädagogischen Vorerfahrungen aus der Perspektive der persönlichen Voraussetzungen, so können sich diese sowohl direkt auf professionelle Kompetenz und professionelles Verhalten auswirken, aber auch vermittelt durch ihren Einfluss auf die Nutzung von Lerngelegenheiten. Insbesondere Überzeugungen darüber, was gute Lehrkräfte auszeichnet und wie man eine professionelle Lehrkraft wird, können einen wichtigen Einfluss auf die Nutzung der formalen Lerngelegenheiten nehmen, die die Lehrerbildung in den verschiedenen Phasen bietet.

Die berufsbezogenen Überzeugungen von (zukünftigen) Lehrkräften beruhen wesentlich auf den eigenen Erfahrungen mit Schule und Unterricht als Lernende und Lehrende (Richardson, 1996). Zu den Erfahrungen aus der Lehrendenperspektive lassen sich auch die pädagogischen Vorerfahrungen zählen. In den (musik-)pädagogischen Tätigkeiten entstandene oder gefestigte professionsbezogene Überzeugungen können dabei als Filter für das im Studium vermittelte Wissen wirken und die verfolgten Ziele beeinflussen (Blömeke et al., 2015; Fives & Buehl, 2012; Reusser & Pauli, 2014). Daher werden Vorerfahrungen zukünftiger Lehrkräfte häufig auch kritisch betrachtet. So verweist z. B. Hascher (2005) darauf, dass Erfahrungen eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Studieninhalten erschweren können:

So positiv das Sammeln von Erfahrungen auch sein mag, der Glaube an die Wirksamkeit von Erfahrungen kann uns durchaus auch Fallen stellen, weil er uns vortäuscht, dass Erfahrungen stets zu Expertise führen; weil er uns zu der Überzeugung verleitet, dass sie Lernen garantieren; weil er uns zu einer unreflektierten Haltung gegenüber Erfahrungswissen und den Kontexten, in denen Erfahrungen stattfinden, verführen. (S. 41)

Die professionelle Entwicklung kann jedoch auch profitieren: Wenn die Erfahrungen insbesondere aus (musik-)pädagogischen Tätigkeiten vor dem Studium im besten Falle vor dem Hintergrund des im Studium neu erworbenen Wissens reflektiert werden, dann kann sich (domänenspezifische) Expertise entwickeln (Gruber, 2004). Pädagogische Vorerfahrungen bieten vielfältige Möglichkeiten, z. B. Kenntnisse über Schüler*innen und (musikbezogene) Lernprozesse zu erwerben und mit Wissen aus dem Studium abzugleichen oder die eigenen fachbezogenen, beispielsweise fachpraktischen Fähigkeiten weiterzuentwickeln. Umgekehrt können die Vorerfahrungen auch als Reflexionshintergrund für im Lehramtsstudium vermitteltes Wissen und erworbene Fähigkeiten dienen und so die Vernetzung von Wissen und Erfahrungen unterstützen.

Das Entwicklungsmodell von Kunter et al. (2011) und das Kompetenzmodell von Baumert & Kunter (2006) haben grundsätzlich den Anspruch, einen fachübergreifenden Rahmen für die theoretische und empirische Auseinandersetzung mit professionellen Kompetenzen und Professionalisierungsprozessen zu ermöglichen. Das Kompetenzmodell bildet in der vorliegenden Studie den Hintergrund für die Analyse der Bedeutung der pädagogischen Vorerfahrungen aus Sicht der Studierenden, da sich diese nicht nur auf Musik, sondern auf verschiedene Fächer beziehen können. In diesem fachübergreifenden Modell werden jedoch Spezifika einzelner Fächer, insbesondere fachpraktische Fähigkeiten und Fertigkeiten, bislang nicht abgebildet. So ist fraglich, ob bzw. wo sich fachpraktische Fähigkeiten und Fertigkeiten unter Professionswissen subsumieren oder wie sie sich anders im Kompetenzmodell strukturell verorten lassen. Trotzdem wird aufgrund der fachübergreifenden Perspektive und in Ermangelung fachspezifischer Modelle die Unterscheidung der Komponenten „Fachwissen“, „Fachdidaktisches Wissen“ und „Bildungswissenschaftliches Wissen“ beibehalten. Es werden jedoch die musikbezogenen Antworten der Studierenden im Hinblick auf die Frage, welche fachbezogenen professionellen Kompetenzen adressiert werden, noch einmal gesondert im Hinblick auf ihre Passung zum Modell problematisiert.

2.2 Fachübergreifende Forschungsergebnisse zu pädagogischen Vorerfahrungen

2.2.1 Tätigkeiten

Pädagogische Vorerfahrungen von Lehramtsstudierenden sind seit einigen Jahren vermehrt Gegenstand bildungswissenschaftlicher Forschung. Die meisten Untersuchungen richten sich an Studienanfänger*innen oder Studierende in den ersten Semestern, so dass vor allem Tätigkeiten vor Studienbeginn berücksichtigt werden. Häufig wird dabei nicht genauer erläutert, was unter pädagogischen Vorerfahrungen verstanden wird, und ihre Erfassung erfolgt in den verschiedenen Studien sehr unterschiedlich (Neuhaus, 2019). So wird zwar deutlich, dass die individuellen Erfahrungen der Studierenden breit gestreut sind, die Ergebnisse verschiedener Untersuchungen lassen sich jedoch nur eingeschränkt zusammenfassen und miteinander vergleichen. Die Frage der Fachspezifität der Vorerfahrungen spielt dabei bislang fast keine Rolle.

Der Anteil der Lehramtsstudierenden, die pädagogische Vorerfahrungen sammeln, liegt über verschiedene Studien hinweg zwischen 73% (Rothland, 2010) und 91% (Willer, 1993; vgl. auch Bach, Besa, & Arnold, 2014; Cramer, 2012; König, Rothland, Darge, Lünnemann, & Tachtsoglou, 2013; Moser & Hascher, 2000; Römer, Rothland, & Straub, 2018b). Dabei liegt der Anteil der Studierenden, die auf ihr studiertes Fach bezogene Vorerfahrungen sammeln konnten, zwischen 17% in den Gesellschaftswissenschaften und 76% im Fach Mathematik. Hierzu liegt allerdings bisher nur eine Studie vor, in der zudem aufgrund der Zusammensetzung der Stichprobe keine Zahlen für das Fach Musik ausgewiesen werden konnten (Neuhaus, 2019).

Die am häufigsten ausgeübte Tätigkeit ist das Erteilen von Nachhilfeunterricht. Der Anteil der Studierenden, die Gelegenheit zum Sammeln von Erfahrungen in diesem Bereich hatten, liegt zwischen 50% und 70% (König & Herzmann, 2011; Moser & Hascher, 2000; Neuhaus, 2019; Willer, 1993). Hierin liegt ein wesentlicher Grund für die Unterschiede hinsichtlich des Fachbezugs der Vorerfahrungen, da insbesondere im Fach Mathematik Nachhilfe wesentlich stärker nachgefragt ist als beispielsweise in den Fächern Geschichte oder Erdkunde. Zu den weiteren pädagogischen Tätigkeiten der Studierenden lassen sich keine studienübergreifenden Aussagen treffen, da die Antwortmöglichkeiten in den verschiedenen Befragungen sehr unterschiedlich sind.

2.2.2 Bedeutung für Wissen, Kompetenzen und Belastungserleben

Über die deskriptiven Befunde hinaus zeigen sich positive Zusammenhänge der Vorerfahrungen mit Wissen, Kompetenzentwicklung und Belastungs- sowie Flowerleben.³ So wirken sich die pädagogischen Vorerfahrungen, insbesondere Nachhilfeunterricht, positiv auf verschiedene Bereiche bildungswissenschaftlichen Wissens (König & Seifert, 2012, König & Rothland, 2013) sowie auf das fachdidaktische Wissen Mathematik aus (Klusmann, Kunter, Voss, & Baumert, 2012).

Im Praxissemester selbst verringern Vorerfahrungen das Belastungserleben und wirken sich positiv auf das Erleben von Flow beim Unterrichten aus (Römer et al., 2018b). Ähnlich zeigten sich bei angehenden Lehrkräften der zweiten Ausbildungsphase eine erhöhte Berufszufriedenheit und eine Reduzierung der emotionalen Erschöpfung, je länger Vorerfahrungen gesammelt wurden (Klusmann et al., 2012).

Befunde zur Kompetenzselbsteinschätzung in Praxisphasen sind im Hinblick auf den Einfluss pädagogischer Vorerfahrungen bislang uneinheitlich. Bach et al. (2014) sowie Oesterhelt, Gröschner, Seidel und Sygusch (2012) konnten hier für das Fach Sport keine Zusammenhänge ermitteln, bei Römer, Rothland und Straub (2018a) dagegen zeigten sich signifikant höhere Werte in den Kompetenzselbsteinschätzungen bei Studierenden mit mehr Vorerfahrungen vor und nach dem Praxissemester auf einzelnen Kompetenzfacetten. Umfangreichere unterrichtsnahe Vorerfahrungen führen außerdem dazu, dass die Lernangebote von Schule und Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung als weniger bedeutsam für die eigene Kompetenzentwicklung eingeschätzt werden (Schellenbach-Zell & Neuhaus, i. Dr.).

³ Für einen detaillierteren Einblick in die Ergebnisse sowie die Problematik der bisherigen Erhebungsmethoden der pädagogischen Vorerfahrungen vgl. Neuhaus, 2019.

2.3 Fachbezogene Forschungsergebnisse zu pädagogischen Vorerfahrungen

Obwohl Biographien von Musiklehrkräften immer wieder Gegenstand der musikpädagogischen Forschung sind (z. B. Bailer, 2009; Hansmann, 2001; Heyer, 2016), liegen speziell zu den pädagogischen Vorerfahrungen als Teil der beruflichen Biographie kaum Forschungsergebnisse vor. Stärker im Fokus sind Fragen nach der Entwicklung der künstlerischen und pädagogischen Identität (v. a. im internationalen Forschungsdiskurs, z. B. Draves, 2014, Hargreaves, Purves, Welch, & Marshall, 2007; Haston & Russell, 2012) und der Berufswahl (Neuhaus, 2008, Weiß & Kiel, 2010). Auch zu Selbst- und Individualkonzepten (Hammel, 2011, Lenord, 2009, Niessen, 2006) sowie zu berufs- und musikbezogenen Überzeugungen (v. a. international, z. B. Austin & Reinhardt, 1999; Kos, 2018; Schmidt, 1998) liegen verschiedene Studien vor, in denen pädagogische Vorerfahrungen (abseits verpflichtender Praxisphasen im Studium) jedoch nur eine untergeordnete oder gar keine Rolle spielen.

Die wenigen vorliegenden Erkenntnisse zu Art und Häufigkeit der pädagogischen Vorerfahrungen von (zukünftigen) Musiklehrkräften sind überwiegend deskriptiver Natur und inhaltlich auf Fragen der Berufswahl bezogen. Weiterführende Forschung zur Rolle pädagogischer Vorerfahrungen für die Entwicklung professioneller (fachbezogener) Kompetenzen liegt bislang kaum vor, wie auch insgesamt zur Gestaltung und Wirkung der Musiklehrer*innenbildung selbst wenig geforscht wurde (vgl. Lessing & Stöger, 2018).

Neuhaus (2008, S. 216ff.) ermittelte im Kontext ihrer Studie zum Berufswahlprozess, dass 90% der befragten 209 Musikstudierenden Erfahrungen in pädagogischen Tätigkeiten sammeln konnten. Von allen Befragten arbeiteten 65% bereits im Bereich Instrumental-/Gesangspädagogik und 56% erteilten Nachhilfeunterricht. Fachbezogene nebenberufliche Tätigkeiten übten darüber hinaus insgesamt 12% der Studierenden in den Bereichen Orchester- und Chorleitung sowie musikalische Früherziehung aus. Ein Gesamtanteil an Studierenden mit fachbezogenen pädagogischen Vorerfahrungen sowie deren Umfang oder Dauer wurden nicht ermittelt. Es konnte aber gezeigt werden, dass Erfahrungen in einem bestimmten Bereich entsprechende berufliche Präferenzen begünstigen (Neuhaus, 2008, S. 248).

In ihrer Befragung von 257 Absolventinnen und Absolventen des Musikerziehungsstudiums bezog Bailer (2002, S. 42ff.) auch berufliche Nebentätigkeiten während des Studiums ein, wobei sie fachbezogene pädagogische Aktivitäten nicht einzeln erfasst hat. Jeweils knapp die Hälfte der Befragten erteilte Privatunterricht, z. B. Instrumentalunterricht, oder übte eine pädagogische Tätigkeit im institutionellen Bereich aus, etwa an Musikschulen oder bei Ferienfreizeiten. Bailer (2002, S. 44) stellte insgesamt ein „Primat der Tätigkeiten im Bereich der Vermittlung, insbesondere der Musikvermittlung“ fest. Ergänzend hierzu fand auch Stamm (2017, S. 80f.) in ihrer qualitativen Studie zu Veränderungen der Lehrerkompetenzen während eines Fachpraktikums „vielfältige (musik-)pädagogische Vorerfahrungen“ der acht Befragten, wiederum unter anderem in den Bereichen Instrumentalunterricht, Arbeitsgemeinschaften an Schulen oder Nachhilfe.

Ein ähnliches Bild zeichnen Studien aus den USA (Isbell, 2008; Schmidt, 2010; Berg, Woody, & Bauer, 2002) bzw. Großbritannien (Welch, Purves, Hargreaves, & Marshall, 2010), wobei sowohl Studiengänge als auch Berufsbild nur eingeschränkt mit der Situation im deutschsprachigen Raum vergleichbar sind. Isbell (2008) ging der Frage nach der beruflichen Sozialisation und deren Bedeutung für das Selbstverständnis als Künstler*in oder Lehrer*in bei 578 Musikstudierenden („undergraduate music education majors“) nach. Vor Studienbeginn konnten 80% der Studierende Erfahrungen in der Leitung von Registerproben („leading sectionals“) sammeln und

48% die Leitung schulischer Ensembles übernehmen. 49% der Studierenden gaben außerdem bereits Privatunterricht (Isbell, 2008, S. 168). Nach Studienbeginn stellt sich die Situation ähnlich dar, 60% der Studierenden geben Privatunterricht und 50% leiteten eine Stimmgruppe (Isbell, 2008, S. 170). Insgesamt stellte Isbell (2008, S. 168 bzw. 170) fest, dass künstlerische Erfahrungen von den Studierenden als deutlich bedeutsamer für die Berufswahl eingeschätzt wurden als pädagogische und persönliche Erfahrungen einen größeren Einfluss auf das Selbstverständnis haben als andere Personen (Isbell, 2008, S. 176).

Welch et al. (2010) verfolgten eine ähnliche Fragestellung und verglichen angehende Musiklehrkräfte auf verschiedenen Qualifikationsstufen. Fast alle der 74 Befragten im pädagogischen Aufbaustudiengang („Postgraduate Certificate in Education“) gaben an, während des Musikstudiums pädagogische Erfahrungen gesammelt zu haben, auch hier wiederum vor allem im Bereich Instrumentalpädagogik (74%; Welch et al., 2010, S. 21). Weiterführende Ergebnisse werden hierzu nicht berichtet.

Schmidt (2010) untersuchte bei sechs Instrumentalpädagogik-Studierenden anhand verschiedener Dokumente die Bedeutung verschiedener Praxiserfahrungen für ihre Kompetenzentwicklung. Fünf der Befragten maßen ihren außerhalb des Studiums gewonnenen Lehrerfahrungen einen höheren Wert bei als den Praxiselementen innerhalb des Studiums (Schmidt, 2010, S. 136). Mögliche Gründe hierfür sieht Schmidt (2010) darin, dass solche Tätigkeiten außerhalb des Studiums mehr Autonomie und mehr Gelegenheiten bieten, etwas auszuprobieren, und insgesamt mehr Zeit mit den Schüler*innen verbracht werden kann. In einem Fall wird aber auch deutlich, dass die umfangreichen Vorerfahrungen möglicherweise die Nutzung des Praktikums als Lerngelegenheit verhindert haben, „because her extensive experience teaching private lessons and observing in her children's classrooms created the illusion that she already ‚knew‘ enough (Lortie, 1975) and that ‚just watching‘ was not a good use of her time“ (Schmidt, 2010, S. 137).

Positive Wirkungen der Vorerfahrungen zeigten sich dagegen in der Untersuchung der Reflexion kurzer Videoausschnitte von Musikunterricht von Berg et al. (2002). Die Autor*innen konnten bei den 24 befragten Studierenden zeigen, dass der Umfang der musikbezogenen Lehrerfahrungen mit Gruppen mit dem Reflexionsniveau korreliert ($r=.407^*$). Studierende, die in größerem Maß Musik in einer Kirche oder Summer School unterrichteten oder Erfahrungen in einer leitenden Position in einem Ensemble gemacht hatten, nahmen in den Videoausschnitten häufiger Probleme wahr oder formulierten Lösungsvorschläge und Handlungsalternativen (Berg et al., 2002, S. 280f.).

Insgesamt zeigt sich somit eine hohe Bedeutung instrumentalpädagogischer Tätigkeiten für Musikstudierende, am häufigsten werden das Erteilen von Instrumentalunterricht sowie die musikalische Anleitung von Ensembles bzw. einzelnen Registern genannt. Neben Zusammenhängen mit der Berufswahl ergeben sich Hinweise auf eine hohe Wertschätzung der Vorerfahrungen aus Sicht der Studierenden, positive Auswirkungen auf die Reflexionskompetenz, aber ebenso mögliche Schwierigkeiten in der Nutzung der Studienangebote.

3. Fragestellung

Die vorliegende Studie erfasst und beschreibt die pädagogischen Vorerfahrungen von Musik-Lehramtsstudierenden vor dem Praxissemester und deren Bedeutung für das Lernen im Praxissemester aus subjektiver Sicht. Ergänzend werden Vergleiche mit Lehramtsstudierenden anderer Fächer vorgenommen, um mögliche Besonderheiten pädagogischer Vorerfahrungen im Fach Musik als Lernvoraussetzungen vor dem Praxissemester herauszuarbeiten.

Da das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen für das zweite Semester des Master of Education vorgesehen ist, können sowohl Erfahrungen aus der Zeit vor dem Studium als auch die Erfahrungen aus mehreren Jahren Studium berücksichtigt werden. Dabei stellt ihre Integration als Praxiserfahrungen in das Studium eine hochschuldidaktische Chance zur Anregung von Verknüpfungen zwischen Studieninhalten und Berufspraxis dar. Für die gezielte Anregung fruchtbare Reflexionsprozesse der gemachten Erfahrungen und daraus möglicherweise resultierender Überzeugungen können genauere Kenntnisse der Vorerfahrungen sowie deren Bedeutung für das Lernen im Praxissemester aus Sicht der Studierenden einen hilfreichen Ausgangspunkt bilden.

Die vorliegende Studie untersucht somit folgende Fragestellungen:

1. Welche pädagogischen Vorerfahrungen bringen die Musik-Studierenden in welchem Umfang in das Praxissemester mit?
2. Welche Bedeutung messen sie diesen Vorerfahrungen für das Praxissemester bei?
3. Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zeigen sich im Vergleich mit Lehramtsstudierenden anderer Fächer?

4. Datenerhebung, Stichprobe und Methode

Zwischen Januar 2017 und Oktober 2019 wurde eine Stichprobe von 135 Studierenden mit dem Fach Musik an den Universitäten Wuppertal ($n = 45$), Münster ($n = 26$), Siegen ($n = 29$) und Köln ($n = 35$) mittels eines paper-and-pencil Fragebogens in den Veranstaltungen zur Vorbereitung auf das Praxissemester erhoben. Entsprechend befinden sich mit Ausnahme von drei Studierenden alle Befragten in den ersten drei Semestern des Master of Education. 74% der Befragten sind Frauen, 26% Männer. Einen Überblick über die gewählten Studiengänge gibt Tabelle 1.

Tabelle 1: Übersicht über die Anzahl der Studierenden in den verschiedenen Lehramtsstudiengängen in der Stichprobe.

Grundschule (GS)	Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule (HRSGe)	Sonderpädago- gische Förde- rung (SF)	Gymnasium und Gesamt- schule (GymGe)	Berufskolleg
45 (33%)	37 (27%)	28 (21%)	24 (18%)	1 (1%)

Die pädagogischen Vorerfahrungen wurden jeweils für die Zeit vor und nach Studienbeginn mittels der in Abbildung 2 gezeigten Tabelle erfasst.

Haben Sie bereits außerhalb Ihres Lehramtsstudiums pädagogische Erfahrungen gesammelt?

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

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

a) Vor Beginn des Lehramtsstudiums

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

Benennen Sie kurz die Tätigkeit.	Bezug zu einem Ihrer Unterrichtsfächer	Dauer der Tätigkeit (Zeitraum)	Zeitlicher Umfang pro Woche (in Stunden)
	<input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Ja, zum Fach:		
	<input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Ja, zum Fach:		
	<input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Ja, zum Fach:		

Abbildung 2: Erfassung der pädagogischen Vorerfahrungen (für Tätigkeiten vor Beginn des Lehramtsstudiums, analog für Tätigkeiten nach Beginn des Lehramtsstudiums; bei mehr als drei Tätigkeiten sollten diese auf der Rückseite des Fragebogens entsprechend ergänzt werden).

Zunächst wurden die von den Studierenden angegebenen Tätigkeiten von zwei Personen konsensuell kodiert, Uneindeutigkeiten wurden diskutiert und die Tätigkeiten teilweise zu Tätigkeitsbereichen zusammengefasst, z. B. die Begleitung von Ferienfahrten und die regelmäßige Betreuung von Jugendgruppen. Die Angaben zu Dauer und Umfang der pädagogischen Vorerfahrungen wurden sowohl im Original erfasst als auch zusätzlich zu Kategorien zusammengefasst.

Im Anschluss an die Tabelle (Abbildung 2) folgte als offene Fragen: „Welche Bedeutung haben aus Ihrer Sicht diese Erfahrungen für Ihr Praxissemester?“ Hierzu liegen Antworten von 111 Studierenden vor, die mittels strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) von zwei Kodierer*innen kodiert wurden. Die mittlere prozentuale Übereinstimmung bei der Kodierung beträgt 96%, Cohens Kappa liegt bei 0,70 („substantial“; Landis & Koch, 1977, S. 165). Abweichende Kodierungen wurden konsensuell angepasst.

Das Kategoriensystem ging zunächst vom „Professionswissen“ als Teil des Kompetenzmodells von Baumert & Kunter (2006) aus und differenzierte hier in fachliches, fachdidaktisches und pädagogisch-psychologisches Wissen als a-priori-Kategorien. Die entsprechende Hauptkategorie wurde im Verlauf der Analyse mit „Wissen und Fähigkeiten erworben“ benannt, um Formulierung besser abzubilden, die über rein kognitive Aspekte hinausgehen. Die drei Subkategorien wurden induktiv weiter ausdifferenziert. Die anderen Teile des Kompetenzmodells (motivationale

Orientierungen, Überzeugungen/Werthaltungen, selbstregulative Fähigkeiten) wurden in der Hauptkategorie „Persönliche Weiterentwicklung“ zusammengefasst, hierzu wurden ebenfalls induktiv Unterkategorien gebildet. Als weitere Hauptkategorie ergab sich im Verlauf der Kodierung „Bezug zu Studium oder Praxissemester“, um Antworten zu erfassen, die sich auf den Nutzen der pädagogischen Erfahrungen etwa für das Studienprojekt oder Überlegungen zum Verhältnis von Theorie und Praxis beziehen.

Unverständliche Antworten wurden aus der weiteren Analyse ausgeschlossen, ergänzend zu den drei Hauptkategorien wurde die Kategorie Sonstiges/Allgemeines gebildet. Hierin finden sich vor allem sehr allgemeine Aussagen wie z. B. „bereits viele praktische Erfahrungen gesammelt“. Insgesamt wurden hier 12 Antworten zugeordnet, das entspricht 5% aller 220 vergebenen Kodes.

5. Ergebnisse

5.1 Art, Dauer und Umfang der pädagogischen Vorerfahrungen

Bemerkenswert ist, dass alle 135 befragten Studierenden pädagogische Vorerfahrungen mitbringen, knapp vier von fünf Studierenden ($n = 106$) machten diese sowohl in der Zeit vor als auch nach Studienbeginn. Mehr als die Hälfte gab für den jeweiligen Zeitraum sogar mehrere verschiedene Tätigkeiten an (Tabelle 2).⁴

Tabelle 2: Anzahl der vor und nach Aufnahme des Lehramtsstudiums ausgeübten Tätigkeiten

Anzahl der Tätigkeiten	Vor Beginn des Lehramtsstudiums (Anteil in Prozent)	Nach Beginn des Lehramtsstudiums (Anteil in Prozent)
Keine Tätigkeit	10	12
Eine Tätigkeit	33	33
Zwei Tätigkeiten	34	36
Drei oder mehr Tätigkeiten	23	19

Insgesamt konnten drei Viertel der Befragten ($n = 103$) musikbezogene Vorerfahrungen sammeln. Ein Drittel ($n = 45$) aller Studierenden war sowohl vor als auch nach Studienbeginn musikbezogen tätig, 26 Studierende (19%) nur vor, 32 Studierende (24%) nur nach Studienbeginn. Erwartungsgemäß spielt der Bereich Instrumentalpädagogik hierbei die wichtigste Rolle. Es zeigt sich aber insgesamt ein sehr breites Spektrum an Tätigkeiten. Einen Überblick über die Tätigkeiten bzw. Tätigkeitsbereiche, die von mindestens 10% der Studierenden genannt wurden und die damit eine gewisse Relevanz über den Einzelfall hinaus haben, gibt Tabelle 3. Ergänzend ist anzuführen, dass bereits 11 Studierende (8%) vor dem Praxissemester als Vertretungslehrkraft in der allgemeinbildenden Schule arbeiteten.

⁴ In Einzelfällen gaben die Studierenden die gleiche Tätigkeit in zwei Zeilen der Tabelle an (z. B. Nachhilfe in unterschiedlichen Fächern), dies wurde bei der Zählung entsprechend korrigiert, so dass sich die hier aufgeführten Tätigkeiten tatsächlich unterscheiden.

Tabelle 3: Übersicht über die Tätigkeiten, die von mindestens 10% der Studierenden ausgeübt wurden.

Tätigkeit	Anteil der Studierenden mit Erfahrungen in dieser Tätigkeit (in Prozent)
Nachhilfe/Hausaufgabenbetreuung	54
Instrumental-/Gesangsunterricht	47
Chor-/Ensembleleitung	25
Betreuung von Kinder-/Jugendgruppen bzw. -freizeiten	19
Offener Ganztag/Übermittagsbetreuung	15
Musikprojekte, Musik-Arbeitsgemeinschaften, Früherziehung etc.	13
Kirchliche Jugendarbeit	13

Insgesamt nannten die 135 hier befragten Studierenden 423 Tätigkeiten, denen sie nachgegangen sind bzw. noch nachgehen. Von den 384 Tätigkeiten, zu denen die Studierenden genauere Angaben machten,⁵ werden mehr als zwei Drittel (70%) in zeitlich geringem Umfang von bis zu 5 Stunden pro Woche ausgeübt, meist höchstens für die Dauer eines Jahres (36%). Immerhin 16% der Tätigkeiten wurden jedoch länger als 4 Jahre verfolgt. Einen genauen Überblick über die Anzahl der Tätigkeiten nach Umfang und Dauer gibt Abbildung 3.

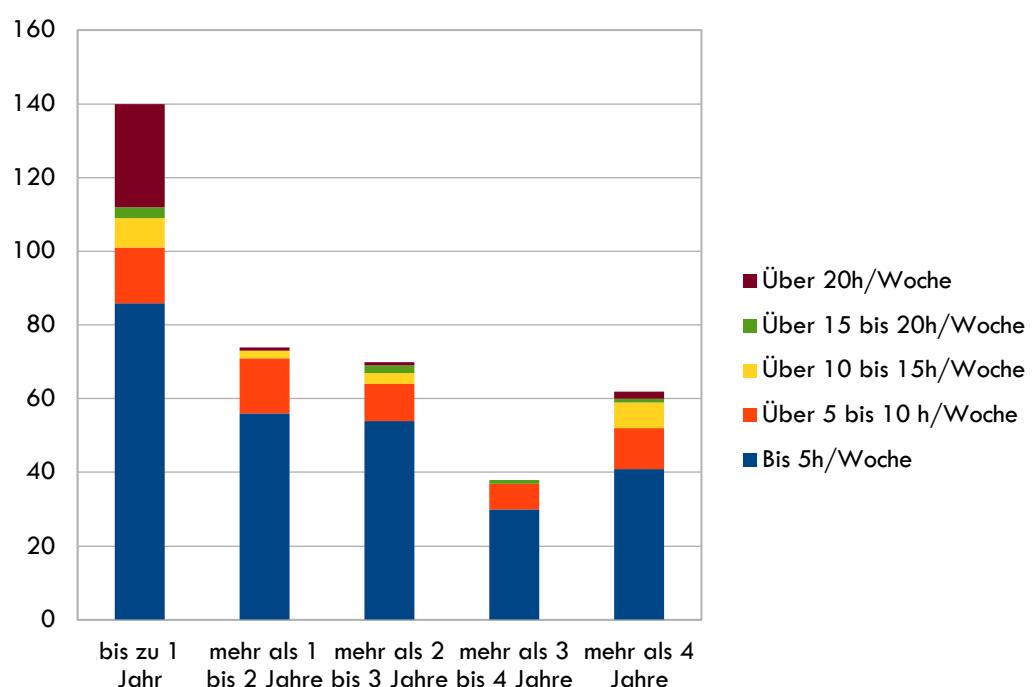


Abbildung 3: Umfang und Dauer der Tätigkeiten (absolute Zahlen) nach Kategorien

⁵ Teilweise fehlen Angaben zu Dauer und/oder zeitlichem Umfang, teilweise geben die Studierende Antworten wie „immer mal wieder“ oder „unregelmäßig“. Diese Antworten konnten entsprechend in der genaueren Auswertung und Berechnung nicht berücksichtigt werden.

Neben der Kategorisierung der Antworten der Studierenden wurde aus ihren Angaben auch eine Gesamtstundenzahl überschlagen, um den Umfang der Erfahrungen ungefähr abschätzen zu können. Hierzu wurde die Dauer der Tätigkeit in Wochen mit der angegebenen Stundenzahl pro Woche multipliziert und für jede Person entsprechend addiert.⁶ Auch hier spiegelt sich die bereits in Abbildung 1 ersichtliche sehr breite Streuung des Umfangs der Erfahrungen wider: Der Median liegt bei 1334 Stunden, die mittleren 80% befinden zwischen 152 und 3657 Stunden, was 3,8 bzw. 91,4 Arbeitswochen von 40 Stunden entspricht. Interessanterweise ist der Umfang der Erfahrungen vor Studienbeginn im Mittel höher als nach Studienbeginn (Median bei 598 bzw. 368 Stunden). Greift man die 103 Befragten mit musikbezogenen Vorerfahrungen heraus, dann beträgt der Median für diese Erfahrungen 696 Stunden, die mittleren 80% liegen zwischen 20 und 2978 Stunden (entsprechend 0,5 bzw. 74 Arbeitswochen). Auch bei den musikbezogenen Vorerfahrungen ist der Umfang für die Zeit vor Studienbeginn mit einem Median von 460 (mittlere 80% zwischen 5 und 2406 Stunden; n = 71) deutlich höher als für die Zeit nach Studienbeginn mit 207 Stunden (mittlere 80% zwischen 0 und 1546 Stunden; n = 67).

5.2 Bedeutung der Erfahrungen für das Praxissemester aus Sicht der Studierenden

Mit Abstand am häufigsten nennen die Studierenden durch die Vorerfahrungen erworbenes pädagogisch-psychologisches Wissen und Fähigkeiten als möglichen Nutzen für das Praxissemester (Tabelle 4). Vor allem haben sie Erfahrungen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen sammeln können. Außerdem gehen sie davon aus, dass sie hieraus bereits Vorkenntnisse in der Planung und Gestaltung von Lernsituationen haben. Einen Überblick über die am stärksten besetzten Subkategorien gibt Tabelle 5.

Tabelle 4: Überblick über die Unterkategorien der Hauptkategorie "Wissen und Fähigkeiten erworben" und ihre Besetzung. In Klammern die darin enthaltene Anzahl der Antworten mit Musikbezug.

Hauptkategorie: Wissen und Fähigkeiten erworben		
Unterkategorie	Besetzung	Antwortbeispiele
Fachdidaktisches Wissen/Fähigkeiten	17 (4)	Gelernt, wie man ein Thema erklären muss, damit es verstanden wird (S10) Vermittlung von Musiktheorie (K48)
Fachwissen/Fähigkeiten	5 (1)	Fähigkeiten im Bereich Ensembleleitung sind vorhanden (M2) mehr Inhalte dazu gelernt (W30)
Pädagogisch-psychologisches Wissen/Fähigkeiten	107 (8)	s. Tabelle 5
Anderes Wissen/Fähigkeiten	29	Und ich weiß über den Unterrichtsalltag Bescheid (K06) gelernt, sich in Kinder/Jugendliche einzufühlen → Empathie, Balance zwischen Strenge und Lockerheit (S12)

⁶ Ein Jahr wurde mit 46 Wochen angesetzt, um Urlaubszeiten, Feiertage etc. zu berücksichtigen. Falls die Studierenden eine Bandbreite von Stunden angegeben haben (z. B. „3–5“) wurden diese gemittelt. Bei fehlenden Werten wurden 0 Stunden berücksichtigt, so dass es sich hierbei um eine konservative Schätzung handelt. Entsprechend wurde für die Daten nur eine Ordinalskalierung angenommen.

Tabelle 5: Überblick über die am stärksten besetzten Subkategorien der Kategorie "Pädagogisch-psychologisches Wissen/Fähigkeiten". In Klammern die darin enthaltene Anzahl der Antworten mit Musikbezug.

Pädagogisch-psychologisches Wissen/Fähigkeiten		
Unterkategorie	Besetzung	Antwortbeispiele
Erfahrungen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen	32 (1)	Schon geschult im Umgang mit SuS/Kindern + Jugendlichen (K05)
Planung und Gestaltung von Lernsituationen	22	Man lernt, seinen Unterricht zu strukturieren & einzuschätzen, was machbar und durchführbar ist. (W10)
Umgang mit Heterogenität/ individuellen Unterschieden	13 (2)	Die Erfahrung als Instrumentallehrer bereitet gut auf die Individualität von SchülerInnen vor. (M8)
Wissen über Kinder und Jugendliche	13 (2)	In gewisser Weise mit Altersklasse Grundschule vertraut: Einblicke in Denkweisen von Kindern, Kinder sind extrem unterschiedlich in ihrem Verhalten. (K55)

Trotz des hohen Anteils an Studierenden mit musikbezogenen Vorerfahrungen beziehen sich lediglich die Antworten von 11 Studierenden konkret auf fachliche Aspekte. In welchen Kategorien diese Antworten kodiert wurden, ist in den Tabellen jeweils in Klammern vermerkt. Im Bereich des fachdidaktischen Wissens nennen die Studierenden am häufigsten Wissen bzw. Fähigkeiten im Erklären und Vermitteln von Fachinhalten (9 Antworten), die vier auf Musik bezogenen Antworten adressieren Erfahrungen im Singen und Musizieren mit Kindern bzw. in der Instrumentalpädagogik und der Vermittlung von Musiktheorie. Außerdem können die „musischen Fähigkeiten“ von Kindern besser eingeschätzt werden (M10).

Den Erwerb oder die Vertiefung von Fachwissen bzw. fachlichen Fähigkeiten sehen die Befragten kaum als Ertrag ihrer Vorerfahrungen. Bei der einzigen musikbezogenen Antwort (zitiert in Tabelle 4) hierzu müsste allerdings diskutiert werden, ob sie im Bereich Fachwissen bzw. fachliche Fähigkeiten sinnvoll eingeordnet ist oder ob solche fachpraktischen Fähigkeiten einer eigenen Kategorie bedürfen und wo diese strukturell zu verorten ist.

Anderes Wissen und Fähigkeiten, von denen sich die Studierenden einen Nutzen im Praxissemester erwarten, liegen unter anderem im Bereich sozialer Kompetenzen (z. B. Empathiefähigkeit), im Wissen über den Beruf bzw. Berufsalltag sowie in der bereits erworbenen Reflexionsfähigkeit. Dieser letzte Punkt, den fünf Studierende anführen, ist insofern bemerkenswert, als dass die Förderung von Reflexionsfähigkeit als ein zentrales Ziel des Praxissemesters angesehen wird. Hierin könnte ein Hinweis liegen, dass sich pädagogische Vorerfahrungen positiv auf die Einstellungen gegenüber Reflexion und die Reflexionsfähigkeit auswirken können, was von den wenigen bislang vorliegenden empirischen Untersuchungen hierzu gestützt wird (Berg et al., 2002; fachübergreifend: Artmann et al., 2012; Taibi, 2013). Allerdings weicht das Verständnis der Studierenden, was Reflexion ausmacht, unter Umständen vom universitären Anspruch an Reflexion als entscheidendes Moment der Professionalisierung ab (Häcker, 2017; Neuhaus & Schellenbach-Zell, 2019).

Die beiden anderen Hauptkategorien „Persönliche Weiterentwicklung“ und „Bezug zu Studium oder Praxissemester“ sind deutlich sparsamer besetzt: Einen direkten Bezug zwischen den pädagogischen Vorerfahrungen und den Studienanforderungen bzw. den Aufgaben im Praxissemester stellen 12 Studierende her, z. B. „Ich habe eine Vorstellung, welche Anforderungen im PS [Praxissemester] an mich gestellt werden“ (K18).

Im Bereich „Persönliche Weiterentwicklung“ wurden 36 Kodes vergeben. Am häufigsten beschreiben die Studierenden, die Vorerfahrungen gäben ihnen Sicherheit und sie hätten hierdurch Selbstvertrauen gewonnen (13), z. B. „Meine Erfahrungen geben mir Sicherheit in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in einer Klassensituation“ (M5). Ebenfalls eine Rolle spielen aus Sicht der Studierenden die Vorerfahrungen für die Frage des Berufswunsches (8), sie ermöglichen ihnen erste Erfahrungen in der Lehrerrolle (4) oder halfen, die eigenen Fähigkeiten und Talente besser einzuschätzen (4). Andere Aspekte wurden nur vereinzelt genannt.

Unabhängig von inhaltlichen Aspekten wurden ergänzend die Antworten der Studierenden erfasst, die sich auf die Größe der Bedeutung der Vorerfahrungen für das Praxissemester beziehen. Hier haben 21 Studierende explizit geschrieben, dass diese Erfahrungen für sie wichtig sind oder ihre Bedeutung groß ist. Sechs Studierende hingegen gehen von einer eher geringeren Bedeutung aus, als Begründungen nennen sie vor allem Unterschiede in der Arbeit mit einzelnen Kinder gegenüber der Arbeit mit ganzen Schulklassen. Ebenfalls genannt wird, dass die Vorerfahrungen bereits sehr lange zurückliegen, sich auf eine andere Altersstufe bezogen oder auf einen anderen Aufgabenbereich, z. B. „Klavierunterricht ist mit einer Klasse (Musikunterricht) nicht zu vergleichen“ (W34). Insgesamt werden solche Unterschiede jedoch nur von diesen wenigen Studierenden reflektiert.

5.3 Vergleich mit Lehramtsstudierenden aller Fächer

Zusätzlich zu dieser fachspezifischen Erhebung liegen Vergleichsdaten für 251 Lehramtsstudierende aller Fächer von der Bergischen Universität Wuppertal vor (Neuhaus, 2019), so dass untersucht werden kann, ob sich Musikstudierende im Hinblick auf die pädagogischen Vorerfahrungen von Studierenden anderer Fächer unterscheiden. Konkret wurde geprüft, ob die Musikstudierenden grundsätzlich häufiger Vorerfahrungen mitbringen, ob diese umfangreicher sind und wie häufig diese fachbezogen sind. Auch die Tätigkeiten selbst wurden hierzu betrachtet.

Die Studierenden der Vergleichsstichprobe wurden am Ende des Wintersemesters 2016/17 im Rahmen der bildungswissenschaftlichen Vorbereitungsseminare befragt.⁷ Es nahmen 172 (69%) Frauen und 79 (32%) Männer an der Studie teil. Von ihnen studierten 40% für das Lehramt Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschule, 59% für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen. 7% zielten die Schulform Berufskolleg an. Studierende der Sonderpädagogik waren in der Stichprobe nicht enthalten. Damit ist diese Stichprobe mit der fachbezogenen Stichprobe (vgl. Tabelle 1) im Hinblick auf die angestrebten Schulformen nicht vergleichbar, $\chi^2(3, N = 376) = 88,95, p < .000$. Hinsichtlich der Zahl der Fachsemester sowie der Geschlechterverteilung unterscheiden sich die Stichproben dagegen nicht.

Im Vergleich konnten Musikstudierende mit einem Anteil von 100% signifikant häufiger überhaupt Vorerfahrungen sammeln, $\chi^2(1, N = 386) = 18,77, p < .000$; in der fachübergreifenden

⁷ Die in Neuhaus (2019) ausgewertete Stichprobe enthielt insgesamt 258 Studierende aller Fächer und Lehrämter, darunter auch 7 Studierende mit dem Fach Musik. Da diese Studierenden in die vorliegende Studie eingeflossen sind, wurden alle für den Vergleich relevanten Werte der fachübergreifenden Erhebung noch einmal neu unter Ausschluss dieser 7 Studierenden berechnet.

Stichprobe liegt der Anteil nur bei 87%.⁸ Im Hinblick auf den Fachbezug der Erfahrungen zeigt sich im Vergleich mit den Ergebnissen von Neuhaus (2019), dass der Anteil der Musikstudierenden mit fachbezogenen Erfahrungen mit 76% ähnlich hoch ist wie für Mathematik-Fachstudierende und Musik damit zu den drei Fächern mit den höchsten Anteilen gehört (Mathematik: 76%; Sport: 67%; Neuhaus, 2019, S. 217).⁹ Vergleicht man den Umfang der Vorerfahrungen über die gesamte Stichprobe (fachbezogen und fachübergreifend), so stellt man fest, dass die Musikstudierenden im Vergleich mit Studierenden des Fachs Mathematik etwas geringere fachbezogene Vorerfahrungen mitbringen (Tabelle 6).¹⁰ Allerdings ist die Stichprobe für Mathematik mit $n = 35$ vergleichsweise klein.

Hinsichtlich der fachbezogenen Tätigkeiten selbst wird im Vergleich zu den Mathematikstudierenden deutlich, dass die Erfahrungen der Musikstudierenden erheblich vielfältiger sind. Die Studierenden in den Bereichen Mathematik, Deutsch und Fremdsprachen sammeln ihre fachbezogenen Erfahrungen fast ausschließlich durch Nachhilfeunterricht sowie zu einem geringen Teil durch eine Vertretungsstelle in der Schule (Neuhaus, 2019, S. 216), wohingegen die Musikstudierenden verschiedenen fachbezogenen Tätigkeiten nachgehen (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 6: Vergleich des Umfangs der fachbezogenen Vorerfahrungen Musik und Mathematik. Es wurden nur die Studierenden berücksichtigt, für die der Gesamtumfang in Stunden berechnet bzw. abgeschätzt werden konnte (Stundenzahl größer Null).

Vorerfahrungen im Fach	Anteil fachbez. Vorerf.	n	MW	SD	Median	Minimum	Maximum
Musik	76%	94	1122	1141	759	18	4876
Mathematik	80%	35	1163	1356	920	46	6525

6. Diskussion

Pädagogische Vorerfahrungen können sich als informelle Lerngelegenheiten, aber auch als Teil der persönlichen Voraussetzungen von Lehramtsstudierenden auf die Kompetenzentwicklung auswirken (Kunter et al., 2011). Hierzu liegen bislang verschiedene fachübergreifende Studien zu den Vorerfahrungen selbst sowie zu ihrer Bedeutung vor, jedoch nur wenige Ergebnisse für das Fach Musik. Die vorliegende Untersuchung hat vor diesem Hintergrund die pädagogischen Vorerfahrungen von Lehramtsstudierenden mit dem Fach Musik vor dem Praxissemester beschrieben und ihre Bedeutung aus Sicht der Studierenden analysiert.

Es hat sich gezeigt, dass die Befragten inhaltlich breit gestreute, häufig fachbezogene und umfangreiche pädagogische Vorerfahrungen in das Praxissemester mitbringen. Sie schreiben diesen informellen Lerngelegenheiten vielfältige und teils hohe Bedeutungen für die vor ihnen

⁸ Ein χ^2 -Test innerhalb der fachübergreifenden Stichprobe ergab keine Hinweise darauf, dass das Vorhandensein von Vorerfahrungen von der gewählten Schulform abhängig ist, $\chi^2(2, N = 241) = 3.66, p = .161$.

⁹ Es folgt an vierter Stelle das Fach Deutsch mit 56%.

¹⁰ In der Musikstichprobe wurde ein Fall aufgrund eines Extremwerts beim Umfang der Vorerfahrungen von knapp 16.000 Stunden aus dem Vergleich ausgeschlossen.

Für das Fach Sport lagen nur Daten von 16 Studierenden vor, daher wurde hier kein Vergleich vorgenommen.

liegende Praxisphase zu. Vor allem gehen sie davon aus, dass sie bereits in verschiedenen Bereichen Wissen und Fähigkeiten erworben haben, die sie in der Schule nutzen können. Hier konnten verschiedene Studien auch Auswirkungen auf das tatsächliche bildungswissenschaftliche Wissen feststellen (König & Seifert, 2012; König & Rothland, 2013; Klusmann et al., 2012). Inwiefern und unter welchen Bedingungen sich die ausgeübten Tätigkeiten aus objektiver Sicht positiv auf die Entwicklung welcher Aspekte musikbezogener professioneller Kompetenzen auswirken, ist allerdings bislang unklar. Zwar zeigen die Ergebnisse der COACTIV-R-Studie für Mathematikstudierende, dass sich die pädagogischen Vorerfahrungen positiv auf das fachdidaktische Wissen auswirken (Klusmann et al., 2012) und der Vergleich mit den Musikstudierenden ergab, dass sie in ähnlichem Umfang entsprechende Erfahrungen sammeln können. Eine empirische Untersuchung z. B. anhand des FALKO-Tests zur Erfassung fachbezogener Kompetenzen im Fach Musik (Puffer & Hofmann, 2017) steht für die Musikstudierenden jedoch noch aus.

Dabei kann sich die Überzeugung, dass durch die Praxiserfahrungen bereits Wissen und Fähigkeiten erworben wurden, auch negativ auf den Professionalisierungsprozess auswirken, wenn der epistemologische Status dieses Wissens nicht hinterfragt und mit wissenschaftlichem Wissen abgeglichen wird. Außerdem stellte Cramer (2013) fest, dass ein zunehmendes Erfolgs erleben in Schulpraktika mit einer abnehmenden Bedeutsamkeitszuschreibung an das erziehungswissenschaftliche Studium einhergeht: „Offenbar kann aus Studierendensicht ein Ausbau der Schulpraxis an Pädagogischen Hochschulen das erziehungswissenschaftliche Studium zunehmend ersetzen“ (Cramer, 2013, S. 77). Übertragen auf die pädagogischen Vorerfahrungen ist also aus hochschuldidaktischer Sicht der Gefahr zu begegnen, dass Studierenden ihre Erfahrungen aus informellen Lerngelegenheiten und ihr aus subjektiver Sicht dadurch gewonnenes Wissen als nützlicher ansehen als das in formalen Lerngelegenheiten des Studiums vermittelte Wissen und dass sie aufgrund dieser Überzeugung nicht zu einer vertieften Auseinandersetzung mit den Studieninhalten bereit sind.

Dies könnte in besonderer Weise für die Musikstudierenden gelten, da unter ihnen der Anteil an Studierenden mit fachbezogenen Erfahrungen besonders groß ist. Außerdem zeigt sich im Vergleich die große Bandbreite an fachbezogenen Tätigkeiten als ein Spezifikum der Musikstudierenden. Dabei werden die Unterschiede insbesondere der musikbezogenen Erfahrungen z. B. im Bereich Instrumentalpädagogik zu den Rahmenbedingungen und Anforderungen schulischen Musikunterrichts jedoch kaum reflektiert.

Die Lernvoraussetzungen der Studierenden in Form von pädagogischen Vorerfahrungen als informelle Lerngelegenheiten stellen sich insgesamt inhaltlich, hinsichtlich ihres Umfangs sowie der ihnen zugemessenen Bedeutung als sehr heterogen dar. Sie im Lehramtsstudium Musik angemessen zu berücksichtigen, die gewonnenen Erfahrungen durch Verknüpfung mit den Studieninhalten für die individuelle Kompetenzentwicklung zu nutzen und sie gleichzeitig immer wieder im Hinblick auf die resultierenden Überzeugungen zu hinterfragen sowie gegenüber der Tätigkeit als Musiklehrkraft abzugrenzen, stellt eine große Herausforderung für die Musiklehrer*innenbildung dar.

Die vorliegende Studie gibt vor allem eine erste, detaillierte Beschreibung der pädagogischen Tätigkeiten der Musikstudierenden, ist allerdings in ihrer Reichweite auf Nordrhein-Westfalen begrenzt. Sie ist insgesamt konform mit den wenigen bisherigen empirischen Ergebnissen hierzu (Bailer, 2002; Neuhaus, 2008). Es wäre wünschenswert, pädagogische Vorerfahrungen

abseits der bereits recht gut erforschten Bedeutung für die Berufswahl in der Forschung zur Musiklehrer*innenbildung stärker einzubeziehen und so ihre Bedeutung in verschiedenen Studienphasen und für den Professionalisierungsprozess insgesamt genauer zu beleuchten. Ebenso sollten gezielt hochschuldidaktische Konzepte entwickelt werden, die diese Vorerfahrungen hinterfragen und produktiv nutzbar machen. Ein erster Ansatz zur Reflexion der Überzeugungen über Musikunterricht im Rahmen des Praxissemesters liegt hierzu bereits vor, weitere sind im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung zu erwarten (Neuhaus, 2020; Neuhaus & Puffer, 2019). Neben der Frage nach der Bedeutung der Vorerfahrungen für die Kompetenzentwicklung aus objektiver Sicht und die Performanz im Musikunterricht wäre es darüber hinaus interessant, den Hinweisen darauf genauer nachzugehen, inwiefern der Umfang der Vorerfahrungen insbesondere mit den Selbstwirksamkeitserwartungen, den Überzeugungen zur Reflexion und der Reflexionsfähigkeit als wichtige Ziele des Praxissemesters zusammenhängt.

Dank

Für die Unterstützung bei der Datenerhebung danke ich Ilka Siedenburg und Georg Harbig (Westfälische-Wilhelms-Universität Münster), Thorsten Wagner (Universität Siegen) und Stefanie Rogg (Universität zu Köln).

Der vorliegende Beitrag basiert auf Forschungsaktivitäten im Projekt „Kohärenz in der Lehrerbildung“ (KoLBi) der Bergischen Universität Wuppertal, das im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird. Förderkennzeichen: 01JA1507. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

Literatur

- Artmann, M., Gantefort, C., Herzmann, P., König, J., Kricke, M., Karduck, S., ... Roth, H.-J. (2012). Evaluation. In D. Rohr & H.-J. Roth (Hrsg.), *Bildungswissenschaften: Das Kölner Modell von der Erprobung bis zur Implementierung* (S. 101–127). Münster: Waxmann.
- Austin, J. R., & Reinhardt, D. (1999). Philosophy and advocacy: An examination of preservice music teachers' beliefs. *Journal of Research in Music Education*, 47(1), 18–30. doi: 10.2307/3345825
- Bach, A., Besa, K.-S., & Arnold, K.-H. (2014). Bedingungen von Lernprozessen in Schulpraktika: Ergebnisse aus dem Projekt ESIS (Entwicklung Studierender in Schulpraktika). In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 165–182). Münster: Waxmann.
- Bailer, N. (2002). *Musik lernen und vermitteln: Das Studium der Musikerziehung und seine Absolventen. Empirische Untersuchung an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien*. Wien: Universal Edition.
- Bailer, N. (Hrsg.). (2009). *Musikerziehung im Berufsverlauf: Eine empirische Studie über Musiklehrerinnen und Musiklehrer*. Wien: Universal Edition.

- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520. doi: 10.1007/s11618-006-0165-2
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum & U. Klusmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Berg, M. H., Woody, R. H., & Bauer, W. I. (2002). Cognitive Processes of Pre-service Music Teachers during Observation of Music Instruction. *Music education research*, 4, 276–287. doi: 10.1080/1461380022000011966
- Besa, K.-S., & Rothland, M. (2020). Pädagogische Vorerfahrungen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 785–790). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies: Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift Für Psychologie*, 223(1), 3–13. doi: 10.1027/2151-2604/a000194
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Cramer, C. (2013). Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 66–82.
- Draves, T. J. (2014). Under Construction: Undergraduates' Perceptions of Their Music Teacher Role-Identities. *Research Studies in Music Education*, 36(2), 199–214. doi: 10.1177/1321103X14547982
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring Cleaning for the „messy“ Construct of Teachers' Beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Hrsg.), *APA Educational Psychology Handbook: Vol.2. Individual Differences and Cultural and Contextual Factors*. (S. 471–499). Washington: APA.
- Gruber, H. (2004). Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern: Ein Blick aus der Expertiseforschung. In A. Hartinger & M. Fölling-Albers (Hrsg.), *Lehrerkompetenzen für den Sachunterricht* (S. 21–33). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker, & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hammel, L. (2011). *Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen: Eine Grounded-Theory-Studie*. Münster: LIT. Abgerufen von <https://kups.ub.uni-koeln.de/4595/1/DissHammelSelbstkonzepte.pdf>
- Hansmann, W. M. (2001). *Musikalische Sinnwelten und professionelles LehrerInnenhandeln. Eine biographie-analytische Untersuchung*. Essen: Die Blaue Eule.
- Hargreaves, D. J., Purves, R. M., Welch, G. F., & Marshall, N. A. (2007). Developing identities and attitudes in musicians and classroom music teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 665–682. Doi: 10.1348/000709906X154676
- Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfalle. *Journal für LehrerInnenbildung*, 5(1), 30–45.

- Haston, W., & Russell, J. A. (2012). Turning into Teachers: Influences of Authentic Context Learning Experiences on Occupational Identity Development of Preservice Music Teachers. *Journal of Research in Music Education*, 59(4), 369–392. doi: 10.1177/0022429411414716
- Heyer, R. (2016). *Musiklehramt und Biographie. Rekonstruktion biographischer Orientierungen angehender Musiklehrkräfte*. Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-10011-7
- Isbell, D. S. (2008). Musicians and Teachers: The Socialization and Occupational Identity of Pre-service Music Teachers. *Journal of Research in Music Education*, 56(2), 162–178. doi: 10.1177/0022429408322853
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T., & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(4), 275–290. doi: 10.1024/1010-0652/a000078
- König, J., & Herzmann, P. (2011). Lernvoraussetzungen angehender Lehrkräfte am Anfang ihrer Ausbildung. Erste Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung des Kölner Modellkollegs Bildungswissenschaften. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), 186–210.
- König, J., & Rothland, M. (2013). Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerausbildung. Zum Verhältnis von kognitiven und nicht-kognitiven Eingangsmerkmalen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 43–65.
- König, J., Rothland, M., Darge, K., Lünnemann, M., & Tachtsoglou, S. (2013). Erfassung und Struktur berufswahlrelevanter Faktoren für die Lehrerausbildung und den Lehrerberuf in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(3), 553–577. doi: 10.1007/s11618-013-0373-5
- König, J., & Seifert, A. (2012). Der Erwerb von pädagogischen Professionswissen: Ziele, Design und zentrale Ergebnisse der LEK-Studie. In J. König & A. Seifert (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen: Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung* (S. 7–25). Münster: Waxmann.
- Kos, R. P. (2018). Becoming music teachers: Preservice music teachers' early beliefs about music teaching and learning. *Music Education Research*, 20, 560–572. doi: 10.1080/14613808.2018.1484436
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, & U. Klusmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.
- Landis, R. J., & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159–174.
- Lenord, C. (2009). *Abitur nach Partitur? Auswirkungen der Zentralabitureinführung auf die Individualkonzepte von Musiklehrern*. Abgerufen von <http://elib.suub.uni-bremen.de/diss/docs/00011752.pdf>

- Lessing, W., & Stöger, C. (2018). Lehrende in musikpädagogischen Arbeitsfeldern. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 132–142). Münster: Waxmann.
- Moser, P., & Hascher, T. (2000). *Lernen im Praktikum. Projektbericht*. Abgerufen von <https://edudoc.ch/record/2718/files/zu02055.pdf>
- Neuhaus, D. (2008). *Perspektive Musiklehrer/in. Der Berufswahlprozess von Lehramtsstudierenden mit dem Unterrichtsfach Musik*. Köln: Dohr.
- Neuhaus, D. (2019). Pädagogische Vorerfahrungen als Lernvoraussetzungen vor dem Praxissemester. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 12(2), 207–228.
- Neuhaus, D. (2020). Reflexion fachspezifischer Beliefs: „Meine musikdidaktische Position“. *Di-Mawe – Die Materialwerkstatt*, 2(2), 32–39. doi: 10.4119/dimawe-3896
- Neuhaus, D., & Puffer, G. (2019). Musikpädagogische Projekte in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. *Diskussion Musikpädagogik*, Heft 83, 47–55.
- Neuhaus, D., & Schellenbach-Zell, J. (2019). Reflexionsfähigkeit als ein Ziel Forschenden Lernens. In K. Heberle, U. Kranefeld, & A. Ziegenmeyer (Hrsg.), *Studienprojekte im Praxissemester: Grundlagen und Beispiele Forschenden Lernens in der Musiklehrer_innenbildung in Nordrhein-Westfalen* (S. 15–27). Münster: Waxmann.
- Niessen, A. (2006). *Individualkonzepte von Musiklehrern*. Münster: LIT.
- Oesterhelt, V., Gröschner, A., Seidel, T., & Sygusch, R. (2012). Pädagogische Vorerfahrungen und Kompetenzeinschätzungen im Kontext eines Praxissemesters. Domänenpezifische Beitrachtungen am Beispiel der Sportlehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5(1), 29–46.
- Puffer, G., & Hofmann, B. (2017). FALKO-M: Entwicklung und Validierung eines Testinstruments zum domänenpezifischen Professionswissen von Musiklehrkräften. In S. Krauss, A. Schilcher, A. Lindl, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchhoff, & R. Mulder (Hrsg.), *Fachspezifische Lehrerkompetenzen (Falko): Entwicklung von Messinstrumenten zum Professionswissen von Lehrkräften* (S. 245–288). Münster: Waxmann.
- Reusser, K., & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642–661). Münster: Waxmann.
- Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In J. P. Sikula (Hrsg.), *Handbook of research on teacher education: A project of the Association of Teacher Educators*. (S. 102–119). New York: Macmillan Library Reference USA, Simon & Schuster Macmillan, Prentice Hall International.
- Richter, D. (2011). Lernen im Beruf. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, & U. Klusmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 317–325). Münster: Waxmann.
- Römer, J., Rothland, M., & Straub, S. (2018a). Bedingungsfaktoren des Beanspruchungserlebens von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In J. König, M. Rothland, & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 265–286). Wiesbaden: Springer VS.

- Römer, J., Rothland, M., & Straub, S. (2018b). Pädagogische Vorerfahrungen und ihre Bedeutung für die Kompetenzeinschätzung und das Flow-Erleben beim Unterricht im Praxissemester. In J. König, M. Rothland, & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 223–240). Wiesbaden: Springer VS.
- Rothland, M. (2010). Berufsorientierung und -motivation in der konsekutiven Lehrerbildung: Difus, trügerisch und defizitär? Befunde einer vergleichenden Untersuchung. *Die Deutsche Schule*, 102(1), 21–36.
- Schellenbach-Zell, J., & Neuhaus, D. (i. Dr.). Individuelle Einflussfaktoren auf die Relevanz einschätzung unterschiedlicher Lernkontexte im Praxissemester. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*.
- Schmidt, M. (1998). Defining „Good“ Music Teaching: Four Student Teachers’ Beliefs and Practices. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 138, 19–46.
- Schmidt, M. (2010). Learning From Teaching Experience: Dewey’s Theory and Preservice Teachers’ Learning. *Journal of Research in Music Education*, 58(2), 131–146. doi: 10.1177/0022429410368723
- Stamm, S. (2017). *Klassenmusizieren im Praktikum. Kompetenzselbsteinschätzungen von Musiklehrerstudierenden*. Abgerufen von <http://oops.uni-oldenburg.de/3552/1/stakla17.pdf>
- Taibi, M. (2013). Berufsbezogene Überzeugungen angehender Lehrpersonen. Eine qualitative Studie zur Rekonstruktion der Entwicklungsprozesse im Zeitraum der universitären Ausbildung. Abgerufen von http://kups.sub.uni-koeln.de/5319/1/Taibi_Publikation.pdf
- Weiß, S., & Kiel, E. (2010). Berufswunsch Musiklehrer/in: Motive und Selbstbild. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 1(2), 1–18. Abgerufen von <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/38>
- Welch, G. F., Purves, R. M., Hargreaves, D. J., & Marshall, N. (2010). Reflections on the Teacher Identities in Music Education. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 9(2), 11–32.
- Willer, K.-I. (1993). *Die familiäre und schulische Sozialisation von Grund- und Hauptschullehrerstudenten*. Frankfurt/Main: Lang.

Daniela Neuhaus

Bergische Universität Wuppertal
Fk. 1 – Musikpädagogik
Gaußstr. 20
42119 Wuppertal
neuhaus@uni-wuppertal.de

Elektronische Version / Electronic Version:

<https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/198>

URN: urn:nbn:de:101:1-2020032483