

# „Weil ich Musik liebe!“ Qualifikationsmerkmale zur Bewältigung von berufsbezogenen Herausforderungen bei Lehramtsstudierenden im Fach Musik

**Stefan Finta (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd)**

Fachrichtung: Musik, Studienphase: 1. Staatsexamen für Lehramt an Werkreal-, Haupt- und Realschulen.

*Die vorliegende explorative Mixed-Methods Studie untersuchte Aspekte des berufsbezogenen Selbstkonzepts und der Selbstwirksamkeitserwartung angehender Musiklehrkräfte im Vergleich zu angehenden Lehrkräften anderer Fächer. Im Zentrum stand die Frage, über welche Ressourcen angehende Lehrkräfte aus ihrer Sicht verfügen, um Herausforderungen im Lehrerberuf bewältigen zu können. Das qualitative Datenmaterial wurde durch quantitative Daten ergänzt. Es wurden zwei Skalen zur Selbstwirksamkeitserwartung herangezogen. Ein positiv erlebtes Selbstkonzept sowie eine positiv erlebte Selbstwirksamkeitserwartung beeinflussen die Bewältigung von Herausforderungen positiv. Musikstudierende wiesen im Vergleich zu Studierenden anderer Fächer signifikant höhere Selbstwirksamkeitswerte auf. Vor allem stellt die selbst erlebte Freude an der Musik für Musikstudierende ein gewinnbringendes Qualifikationsmerkmal dar. Die Ergebnisse werden im Hinblick auf die künftige MusiklehrerInnenausbildung diskutiert.*

*Schlagwörter: Qualifikationsmerkmale, Selbstwirksamkeitserwartung, Selbstkonzept, Musikstudierende, MusiklehrerInnenbildung.*

## 1 Einführung in die Thematik

Spätestens mit der „Potsdamer Lehrerstudie“ (Schaarschmidt, 2004) ist eines klar: Lehrkräfte sind keinesfalls beneidenswerte Halbtagsjobber. Vielmehr üben sie einen der anstrengendsten Berufe aus. Psychische Belastungen, Probleme mit SchülerInnen oder Eltern und nicht zuletzt die Planung von Unterricht sind Beispiele für Herausforderungen im Alltag einer Lehrkraft (vgl. Schaarschmidt, 2006, S. 1). Ein entscheidender Faktor für die Bewältigung von Herausforderungen stellt die Qualifikation einer Lehrkraft dar. Qualifikationsmerkmale beschreiben notwendige Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Ausübung eines Berufs (vgl. Luczak, 1993). Üblicherweise werden sie in Ausbildungszusammenhängen erworben und entwickelt (vgl. ebd.).

Das „Modell zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften“ (z.B. Baumert/Kunter, 2006) systematisiert wesentliche Bestandteile von Qualifikationsmerkmalen einer Lehrkraft, zunächst für Mathematiklehrkräfte. Dabei beschreibt es personenbezogene Merkmale sowie fächerübergreifende bzw. domänenspezifische Merkmale. Letztere sind Wissensaspekte zur Profession einer Lehrkraft. Es kann fächerübergreifende (z.B. Beratungswissen) sowie domänenspezifische (z.B. Fachwissen zur Musikgeschichte) Facetten umfassen. Personenbezogene Merkmale umfassen nach dem Modell motivationale Orientierungen (z.B. intrinsische Motivation), Überzeugungen und Werte sowie selbstregulative Fähigkeiten (vgl. Brunner/Kunter/Krauss/Klusmann/Baumert/Blum, 2006, S. 58f.). Zur



Bewältigung von Herausforderungen im Lehrberuf sind zwei Aspekte relevant. So betreffen Überzeugungen und Werte einer Person ihr (1) Selbstkonzept, wie z.B. Einstellungen oder Überzeugungen (vgl. Gerrig/Zimbardo, 2008, S. 531). Nach Baumert und Kunter (2006, S. 499) prägen solche Aspekte das Handeln einer Lehrkraft. Innerhalb der motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten zählt u.a. das Konzept der (2) Selbstwirksamkeitserwartung zu wichtigen Erkenntnisinteressen empirischer Forschung (vgl. Baumert/Kunter, 2006, S. 501f.). Die vorliegende Studie setzt angehende Musiklehrkräfte in den Fokus, da davon ausgegangen werden kann, dass bereits die Ausbildung vorbereitend auf diese und andere Faktoren zur Professionalität einer Lehrkraft Einfluss nehmen kann (vgl. Hofmann, 2007, S. 56). So stellen die Studierende in Form von selbstgeschriebenen Texten jene Qualifikationsmerkmale über sich selber dar, durch die sie sich besonders befähigt fühlen ihre künftigen Herausforderungen bewältigen zu können. Ergänzend dazu werden Skalen zur Selbstwirksamkeitserwartung herangezogen. Ein besonderes Untersuchungsinteresse besteht darin, Unterschiede von Musikstudierenden und Studierenden anderer Fächer herauszuarbeiten. Aus den eruierten Erkenntnissen sollen schließlich Vorschläge für die künftige (Musik-)LehrerInnenbildung abgeleitet werden.

## 1.1 Selbstkonzept als Erkenntnisfaktor

Das Selbstkonzept einer Person bildet die Summe aller selbstbezogenen Informationen, wie Einstellungen, Werte, Interessen oder Überzeugungen (vgl. Clauß/Erhardt/Kulka/Lompscher/Rösler/Timpe, 1995, S. 414; Gerrig/Zimbardo, 2008, S. 531). Mit den Arbeiten von Richard Shavelson und seinen KollegInnen hat sich seit 1976 die Sichtweise durchgesetzt, dass das Selbstkonzept domänenspezifisch angeordnet ist (vgl. Spsychiger, 2013, S. 18). D.h. ein Selbstkonzept ist nicht global, sondern mehrdimensional angeordnet. Es besitzt verschiedene Bereiche, Facetten oder Dimensionen, die themenspezifisch und hierarchisch angeordnet sind (vgl. Hoppe, 2012, S. 50). So verfügen Lehrpersonen neben einem allgemeinen und einem sozialen Selbstkonzept auch über ein berufliches Selbstkonzept (vgl. Hofmann, 2007, S. 57). Außerdem können sie ein Selbstkonzept über den Umgang mit Herausforderungen in Bezug auf den Lehrberuf haben. Diese Sichtweise verdeutlicht, dass es praktisch unmöglich ist, ein ganzheitliches Selbstkonzept einer (Lehr-)Person zu erfassen. Vielmehr werden einzelne Teile des Selbst einer Person betrachtet (vgl. Bandura, 1997, S. 10f.). Beispielsweise könnten folgende Einschätzungen einer Musiklehrkraft zu deren Selbstbild beitragen (siehe hierzu auch Hofmann, 2007, S. 57): „Ich bin ein guter Gitarrist“, „Ich kann gut erklären“, „Musikunterricht fällt mir leicht“ oder „Ich kann nicht tanzen“.

## 1.2 Selbstwirksamkeitserwartung als Erkenntnisfaktor

Selbstwirksamkeitserwartung beschreibt die Überzeugung neue oder schwierige Situationen aufgrund der eigenen Fähigkeit bewältigen zu können (vgl. Schwarzer/Jerusalem, 2002). Solche Aufgaben können spezifische Aufgaben sein, die beispielsweise charakteristisch für den Lehrberuf sind. Eine solche Selbstwirksamkeitserwartung wird bereichsspezifische Selbstwirksamkeitserwartung genannt, in dem obigen Beispiel die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung. Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung hingegen beschäftigt sich mit allgemeinen Situationen (vgl. Jonas/Brömer, 2002, S. 285). Selbstwirk-



samkeitserwartung ist keine feste, unveränderliche Größe, sondern kann auf- bzw. abgebaut werden. Für diesen Prozess sind direkte und indirekte Quellen denkbar. So können Selbstwirksamkeitserwartungen durch selbst erlebte Erfahrungen, stellvertretende Erfahrungen, durch mündliche Überzeugungsarbeit dritter, durch Launen, Stimmungen und Emotionen sowie durch Beurteilungs- und Informationsprozesse aufgebaut werden (vgl. Bandura, 1997, S. 80ff.; Jonas/Brömer, 2002, S. 288ff.). Darüber hinaus kann Selbstwirksamkeitserwartung indirekt über Selbstwirksamkeitsdynamik-Prozesse beeinflusst werden. Nach Satow (1999) sind drei Szenarien denkbar. Es können sich (1) spezifische Selbstwirksamkeitserwartungen verknüpfen, sodass sich eine allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung entwickelt (=Generalisierung). Umgekehrt kann sich (2) eine allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung mit neuen Bereichen verknüpfen, sodass sich eine spezifische Selbstwirksamkeitserwartung ausbildet (=Transfer). Schließlich können sich (3) spezifische Selbstwirksamkeitserwartungen einen neuen Bereich erschließen (=horizontaler Transfer) (vgl. Satow, 1999, S. 20f.). Nach Bandura (1997) sind solche Prozesse besonders effektiv, wenn die Anforderungssituationen möglichst ähnlich sind. Aufgrund dieser Prozesse kann angenommen werden, dass Musikstudierende eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung aufweisen als Studierende anderer Fächer, wie folgendes Beispiel zeigt: Eine Musikstudierende spielt seit zehn Jahren Klavier und baut in dieser Zeit eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung bezüglich ihres Klavierspielens auf. Weil Klavierspielen im Unterricht eine ähnliche Herausforderung darstellt wie Klavierspielen vor Publikum, kann sich eine positive Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung entwickeln.

Hohe Selbstwirksamkeitserwartung kann beispielsweise durch folgende Selbsteinschätzungen zum Ausdruck kommen: „Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege mich durchzusetzen.“ (Jerusalem/Schwarzer, 1981, 1999) oder: „Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.“ (Schwarzer/Schmitz, 1999).

## 2 Forschungsstand

Beide Aspekte – Selbstkonzept und Selbstwirksamkeitserwartung – nehmen bei der Bewältigung von Herausforderungen eine zentrale Rolle ein (vgl. Bandura, 1997, S. 116ff.; Jonas/Brömer, 2002, S. 291f; Schwarzer/Jerusalem, 2002, S. 49). Nach Schwarzer und Jerusalem (2002) wirken positive Erwartungshaltungen einer pessimistischen und resignativen Einschätzung entgegen (S. 49). Selbstwirksamkeitserwartung und das Selbstkonzept von (angehenden) Lehrkräften werden im vielfachen Zusammenhang mit der Erforschung von Herausforderungen im Lehrberuf diskutiert.

Schaarschmidt (2004) identifizierte in seiner Studie vier belastungsbezogene Cluster: Muster G (für Gesundheit) und S (für Schonung) sind als positiv einzustufen. Das Risikomuster A zeichnet sich durch überhöhtes Engagement, sowie eine übermäßig hohe Bedeutsamkeit der Arbeit aus. Das Risikomuster B (für Burnout) ist die gefährdetste Gruppe. Sie weist gewisse Ähnlichkeiten mit dem Muster S auf, in dem die subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit gering ausgeprägt ist. Allerdings stehen dem eine geringe Distanzierungsfähigkeit, wie auch hohe Resignationswerte gegenüber (vgl. Schaarschmidt, 2004, S. 24ff.).

Selbstwirksamkeitserwartungen tragen zur eigenen Leistungsfähigkeit bei (Bandura, 1997). Darüber hinaus können Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften die Leis-



tung von SchülerInnen beeinflussen (vgl. u.a. Anderson/Green/Loewen, 1988; Goddard, 2001; Mojavezi/Tamiz, 2012). Selbstwirksame Lehrkräfte zeigen mehr außerschulisches Engagement als ihre KollegInnen mit vergleichsweise niedriger Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. u.a. Schmitz/Schwarzer, 2002, S. 201f.). Selbstwirksamkeitserwartungen können das physische Belastungsleben beeinflussen (vgl. u.a. Schwerdtfeger/Konermann/Schönhofen, 2008). Außerdem wirkt sie psychischen Belastungen, wie Burnout oder Stress, positiv entgegen (vgl. u.a. Brown, 2012; Egyed/Short, 2006; Schmitz/Schwarzer, 2002). Weitere, umfassende Darstellungen von Forschungsarbeiten zur Selbstwirksamkeitserwartung sind bei Schwarzer und Warner (2011) zu finden.

Aus Sicht der Selbstpsychologie sind zudem vor allem die subjektiven Sichtweisen des Selbstkonzepts (angehender) Lehrkräfte relevant. Hofbauer und Harnischmacher (2013) stellen fest, „dass Musiklehrer belasteter als Fachlehrer sogenannter Hauptfächer sind“ (S. 14). So weisen beispielsweise Lehrkräfte, die Musik unterrichten, häufiger das Burn-Out Syndrom auf als Lehrkräfte, die nicht Musik unterrichten (vgl. u.a. McLain, 2005; Allsup, 2005). Musiklehrkräfte nennen als bedeutende Stressoren u.a. das fehlende Ausleben musikalischer Fähigkeiten sowie den Rollenkonflikt zwischen ihrer persönlichen und professionellen Rolle (Hofbauer/Harnischmacher, 2013, S. 14ff.). Eine starke Identifikation mit Aspekten ihres musikalischen Selbstkonzepts kann schließlich dazu führen, dass Musiklehrkräfte emotional reagieren. So sind bestimmte SchülerInnen für verschiedene Aspekte des Musikunterrichts (z.B. Klassenmusizieren) durchaus aufgeschlossen und motiviert. Gleichzeitig lehnen sie andere Themen ab. In Folge dessen können sich Disziplinarprobleme entwickeln, was die Lehrkraft zusätzlich beanspruchen kann (vgl. Niessen, 2006, S. 189). Hofmann (2007) thematisierte erstmals konkret Qualifikationsmerkmale angehender MusikpädagogInnen (Lehrkräfte für allgemeinbildenden Schulen und Musikschulen), über die sie aus *ihrer* Sicht verfügen, um besonders geeignet für den Lehrberuf zu sein. Aus Sicht der Studierenden sind es vor allem ihre personenbezogenen Merkmale, die sie besonders geeignet für den Lehrberuf machen. Freude an der Musik spielt dabei – gemessen an der Gewichtung – die größte Rolle. Als ergänzendes Instrumentarium verwendete Hofmann Skalen zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung und zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung. Die Studierenden erleben ihre Selbstwirksamkeitserwartung als positiv (vgl. Hofmann, 2007).

### 3 Fragestellung

Im Hinblick darauf, dass sich angehende MusikpädagogInnen vor allem durch Freude an der Musik befähigt für den Lehrberuf fühlen (vgl. Hofmann, 2007), stellt sich die Frage, ob Studierende anderer Fächer sich ähnlich äußern. Erachten beispielsweise Sportstudierende die Eigenschaft „Freude am Sport“ als wesentlich für ihren künftigen Beruf oder sind es andere Eigenschaften?

Außerdem müssen sich Lehrkräfte besonderen Herausforderungen stellen, sodass sich insgesamt folgende Frage stellt: Aufgrund von welchen Merkmalen fühlen sich (angehende) Lehrkräfte besonders geeignet, um Herausforderungen im Lehrberuf bewältigen zu können? Der Selbstwirksamkeitserwartung wird, wie oben diskutiert, eine herausragende Rolle für die Bewältigung von solchen Aufgaben zugesprochen. Aufgrund von Prozessen der Selbstwirksamkeitsdynamik kann angenommen werden, dass (angehende) Musik-



Lehrkräfte eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung aufweisen als (angehende) Lehrkräfte anderer Fächer. An beiden Sichtweisen will die vorliegende Studie anknüpfen, in dem sie zunächst angehende Musiklehrkräfte in den Fokus setzt und folgende Forschungsfrage behandelt: „Gibt es einen Unterschied zwischen Musikstudierenden und Nicht-Musikstudierenden in Bezug auf deren Selbstwirksamkeitserwartung und deren Aspekten des Selbstkonzeptes im Hinblick auf Herausforderungsbewältigung?“. Aus forschungspragmatischen Gründen werden als Vergleichsgruppe in der qualitativen Erhebung – Aspekte des Selbstkonzeptes – Studierende des Faches Sport herangezogen. In der quantitativen Erhebung – Aspekte der Selbstwirksamkeitserwartung – besteht die Vergleichsgruppe aus Studierenden aller Fächer (außer Musik). Nach dem Modell zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften können insgesamt Qualifikationsmerkmale personenbezogen, fächerübergreifend oder domänenspezifisch sein (s.o.).

So lassen sich aus der oben genannten Forschungsfrage letztlich vier konkrete Forschungsfragen ableiten: (1) Unterscheidet sich die wahrgenommene Selbstwirksamkeitserwartung von Musikstudierenden und Nicht-Musikstudierenden? Wenn ja, inwieweit spielen soziodemographische Angaben eine Rolle? (2) Welche Qualifikationsmerkmale zur Bewältigung von Herausforderungen nennen die Musikstudierenden, über die sie aus ihrer Sicht verfügen? (3) Welche Qualifikationsmerkmale zur Bewältigung von Herausforderungen sind aus Sicht der Musikstudierenden besonders wichtig, über die sie selbst verfügen? Sind es personenbezogene, fächerübergreifende oder domänenspezifische? (4) Unterscheiden sich die eruierten Kategorien von Musikstudierenden statistisch signifikant und/ oder unterscheiden sich die Häufigkeiten der Nennungen statistisch signifikant von Musikstudierenden und Studierenden anderer Fächer? <sup>[1]</sup><sub>SEP</sub>

## 4 Methode

### 4.1 Stichprobe

Bei der Stichprobe handelt es sich um eine Gelegenheitsstichprobe (vgl. Döring/Bortz, 2016, S. 305f.) Am Forschungsprojekt waren insgesamt 268 Studierende (175 weibliche und 89 männliche) aus fünf Pädagogischen Hochschulen beteiligt (Schwäbisch Gmünd N=163; Freiburg N=44; Weingarten N=17; Heidelberg N=29 und Karlsruhe N=15). Jeweils ca. die Hälfte der Studierenden waren für Lehramt an Grundschulen (N=117) bzw. Lehramt für Sekundarstufe 1 (N=122) eingeschrieben.

### 4.2 Messinstrumente

Bei der Datenerhebung kamen sowohl quantitative als auch qualitative Messinstrumente zum Einsatz.

#### Quantitative Messinstrumente

Die Erfassung der Selbstwirksamkeitserwartung erfolgte über zwei etablierte Skalen: der Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (Jerusalem/Schwarzer, 1999) und der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (Schwarzer/Schmitz, 1999). Beide Skalen verfügen über je 10



Items. Das Antwortformat ist eine 4-stufige Likert-Skala (von 1: stimmt nicht bis 4: stimmt genau). Je höher die Gesamtsumme der jeweils addierten Itemwerte, desto höher ist die individuelle Selbstwirksamkeitserwartung. Des Weiteren wurden eigenentwickelte Fragen zum soziodemographischen Hintergrund verwendet (Geschlecht, Alter, Studiengang, Studienfach, Studienort).

### Qualitative Messinstrumente

Eine offen formulierte Fragestellung ermöglichte es, Aussagen über Qualifikationsmerkmale von den Studierenden zu eruieren, über die sie aus ihrer Sicht verfügen, um Herausforderungen zu bewältigen. Die Fragestellung wurde in Absprache mit der betreuenden Professorin erstellt. Sie lautete: „Das Unterrichten im Fach Musik [je nach Fach gesondert, d. Verfasser] stellt für die Lehrkraft eine besondere fachliche und menschliche Herausforderung dar. Welche deiner persönlichen, bzw. fachlichen Eigenschaften und Erfahrungen helfen dir, dieser Herausforderung im besonderem Maß gerecht zu werden – vor allem auch dann, wenn z.B. mal anspruchsvolle oder schwierige Situationen auftreten?“

## 4.3 Untersuchungsdesign

Ein durchgeführter Pre-Test ermöglichte es, den Fragebogen auf mögliche Verständnisprobleme sowie technische Probleme zu überprüfen. Nach einer geringfügigen Revision des Fragebogens (soziodemographische Fragen) wurden die Daten schließlich online und in Papierform erhoben. Für die qualitative Datenerhebung wurden aus forschungspragmatischen Gründen Sportstudierende als Vergleichsgruppe herangezogen.

## 4.4 Analyse der Daten

Das Textmaterial aus der qualitativen Erhebung wurde inhaltsanalytisch nach Mayring (z.B. Mayring, 2015) ausgewertet. Die Kategorien wurden induktiv aus dem Material heraus gebildet. Das Kategoriensystem wurde auf Validität und Reliabilität durch Inter-Coder-Messungen (vgl. Döring/Bortz, 2016, S. 558) überprüft. Dazu wurden von insgesamt vier Kodierern 10% des Ausgangsmaterials analysiert. Das Material wurde zufällig ausgewählt. Die Kodierer waren Studierende der pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Die vorangegangene Schulung betrug ca. eine Stunde. Der Forscher selbst war am Test nicht beteiligt. Die Analysen der Kodierer wurden ausgewertet, miteinander verglichen und die Inter-Coder-Reliabilität durch das Maß von Holsti berechnet (vgl. Früh, 1998, S. 167). Um die Validität zu messen, wurde die Inter-Coder-Reliabilität zwischen Forscher und Kodierer gemessen (vgl. Früh, 1998, S. 171ff.). Die quantitativen Daten wurden mit SPSS 23.0 analysiert. Im Falle fehlender Werte in einzelnen Variablen wurden die betreffenden Fälle aus der jeweiligen Analyse ausgeschlossen. Da sich die Skalen in der Vergangenheit als äußerst valide und reliabel zeigten, auch wurden sie umfangreich auf Eindimensionalität geprüft (vgl. z.B. Schmitz/Schwarzer, 1999; Schulte, 2008; Seethaler, 2012; Jerusalem/Schwarzer, 1981, revidiert 1999), wurde im Zuge dieser Studie auf erneute Prüfung verzichtet.

Die Analyse der Daten für Forschungsfrage 1 erfolgte mit t-Tests für unabhängige Stichproben (vgl. Bortz/Schuster, 2010, S. 120) und mit 2-faktoriellen Varianzanalysen pro Pa-



parameter (vgl. Döring/Bortz, 2016, S. 771ff.). Das Signifikanzniveau  $\alpha$  beträgt 5%. Als Effektgrößenmaß wurde das d-Maß von Cohen (1988, vgl. Döring/Bortz, 2016, S. 669) gewählt. Um sich der Forschungsfrage 3 zu nähern, wurde eine Häufigkeitsanalyse (vgl. Mayring, 2015, S. 89f.) durchgeführt. Schließlich wurde die Forschungsfrage 4 mit eindimensionalen Chi-Quadrat-Tests (vgl. Döring/Bortz, 2016, S. 559) bearbeitet. Das Signifikanzniveau  $\alpha$  beträgt 5%. Die Effektstärke wurde mit Cramers-V (vgl. Bortz/Schuster, 2010, S. 180) berechnet. Die Voraussetzungen der einzelnen Tests wurden überprüft, mit dem Ergebnis, dass sich keine auffälligen Abweichungen von den Voraussetzungen der jeweils angewandten Tests zeigten.

## 5 Zentrale Ergebnisse

### 5.1 Ergebnisse zur Selbstwirksamkeitserwartung

Musikstudierende haben im Vergleich zu Studierenden anderer Fächer bei bestimmten Items eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung. So zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen Musikstudierenden (N=131) und Studierenden anderer Fächer (N= 137) bei Item 5<sup>1</sup> der Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung ( $T=-2.055$ ,  $p=.041$ ,  $df=266$ ). Die Musikstudierenden haben eine statistisch signifikant höhere Selbstwirksamkeitserwartung als Studierende anderer Fächer (vgl. Tab. 1 im Anhang). Es handelt sich hierbei nach Cohen (1988; vgl. auch Döring/Bortz, 2016, S. 669) um einen kleinen Effekt (Effektstärke  $d_{\text{Cohen}}=.251$ ). Eine 2-faktorielle Varianzanalyse (Geschlecht-Studierendengruppe) ergab einen Haupteffekt für den Faktor Geschlecht,  $F(1,260)=10.004$ ,  $p=.002$ ) und einen Haupteffekt für den Faktor Studierendengruppe ( $F(1, 260)=5.783$ ,  $p=.03$ ), allerdings keine signifikante Interaktion zwischen den Faktoren Geschlecht und Studierendengruppe ( $F(1,260)=.030$ ,  $p=.862$ ). Insgesamt zeigt sich bei den individuellen Summenwerten zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung kein signifikanter Unterschied zwischen Musikstudierenden (N=124) und Studierenden anderer Fächer (N= 135) ( $T=-1.035$ ,  $p=.302$ ,  $df=257$ ).

Es zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen Musikstudierenden (N= 130) und Nicht-Musikstudierenden (N= 136) bei Item 8<sup>2</sup> der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung ( $T=-3,054$ ,  $p=.002$ ,  $df=264$ ). Die Musikstudierenden haben eine statistisch signifikant höhere Selbstwirksamkeitserwartung als Studierende anderer Fächer (vgl. Tab. 2 im Anhang). Es handelt sich hierbei nach Cohen (1988; vgl. auch Döring/Bortz, 2016, S. 669) um einen mittleren Effekt (Effektstärke  $d_{\text{Cohen}}=.374$ ). Eine 2-faktorielle Varianzanalyse (soziodemographische Daten – Studierendengruppe) ergab keinen Haupteffekt für den Faktor soziodemographische Daten, (vgl. z.B. Faktor Geschlecht:  $F(1,258)=1.352$ ,  $p=.246$ ), jedoch einen Haupteffekt für den Faktor Studierendengruppe,  $F(1, 258)=8.628$ ,  $p=.004$ ), dabei war keine signifikante Interaktion zwischen einem soziodemographischen Datum und der

<sup>1</sup> „Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurecht kommen kann“.

<sup>2</sup> „Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere“.



Studierendengruppe festzustellen. Es ist keine signifikante soziodemographische Daten-Studierendengruppe-Interaktion festzustellen (vgl. z.B. Interaktion GeschlechtxStudierendengruppe:  $F(1,258)=.253$ ,  $p=.616$ ). Insgesamt zeigte sich bei den individuellen Summenwerten zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung kein signifikanter Unterschied zwischen Musikstudierenden ( $N=129$ ) und Studierenden anderer Fächer ( $N=127$ ) ( $T=-0,08$ ,  $p=.936$ ,  $df=254$ ).

## 5.2 Ergebnisse zum Selbstkonzept

Die Studierenden stellten ihre Antworten in selbstgeschriebenen Texten dar. Diese reichten von Aufzählungen über stichpunktartige Sätze bis hin zu aufsatzähnlichen Texten. Es ließen sich neun Kategorien bilden: „Freude und Spaß“, „Gelassenheit“, „Selbstbewusstsein“, „pädagogisch-didaktische Fähigkeiten“, „fachbezogene Kompetenzen“, „Erfahrungen“, „soziale Kompetenzen“, „Erfolgsstreben“ und „andere Kategorien“. Im Folgenden sollen die Kategorien „Freude und Spaß“ und „fachbezogene Kompetenzen“ exemplarisch behandelt werden um diese in einen späteren Diskussionskontext einbinden zu können. Bei Originalzitaten ist jeweils in Klammern angegeben, ob es sich um Musikstudierende (M) oder Sportstudierende (S) handelt.

### „Freude und Spaß“

Nach Kast (1991) ist Freude eingebettet in ein Emotionsfeld, das mit Zufriedenheit, Heiterkeit, Interesse, Glück, Behagen, Begeisterung, Liebe, Inspiration, Ekstase und Rausch umschrieben wird. Freude ist eine tief empfundene Emotion (vgl. Kast, 1991, S. 46). Freude besteht immer in Beziehung zu etwas oder zu jemandem (vgl. Giesecke, 2007, S. 60). Spaß ist eine lustige, erfreuende Emotion, Handlung oder Äußerung. Spaß ist eine Emotion, die oft durch Amusement und Unterhaltung „geweckt wird“ (ebd., S. 59). Entsprechend äußert sich eine StudentIn wie folgt: „ich persönlich habe außerordentlich Spaß in der Gruppe zu musizieren“ (M). Eine andere StudentIn ist sich sicher, dass sie durch ihre eigene Begeisterung zur Musik ein gutes Vorbild sein könne (M). Eine weitere StudentIn (M) ist überzeugt, dass sie Herausforderungen im Lehrberuf bewältigen könne, weil sie Musik liebe. Aufgrund des erlebten Spaßes am Sport habe eine StudentIn (S) den Ehrgeiz, andere davon zu überzeugen. Viele Studierende wollen durch ihre selbst erlebte Freude die Kinder anstecken, wie folgendes Beispiel verdeutlicht: „Ich persönlich habe außerordentlich Spaß daran in der Gruppe zu musizieren und denke, dass ich diese Freude auf meine Schülerinnen und Schüler übertragen kann“ (M).

Weitere Studierende geben an, dass die selbst erlebte Begeisterung, die Motivation der SchülerInnen für das Unterrichtsfach Musik fördern könne und darüber hinaus „Störungen im Unterricht oder andere zwischenmenschliche Problemsituationen“ (M) verhindern könne. Darüber hinaus sehen Studierende die eigene Begeisterung als die Grundlage an, Herausforderungen im MusiklehrerInnenberuf zu bewältigen. (Wie oben beschrieben, wird nach Giesecke (2007) Freude in Beziehung zu jemandem oder etwas empfunden. Auffallend ist, dass Musikstudierende über die generelle Freude zur Musik hinaus angeben, Begeisterung und Spaß am Musizieren, Improvisieren oder im Spielen in Ensembles, zu erleben. Oft stehen diese drei Bereiche in direktem Bezug zu ihrer musikalischen Identität, beispielsweise durch Angabe ihrer Genre-Vorlieben. Lediglich eine StudentIn (M)



sieht ihre Freude nicht in der Musik, sondern im Unterrichten bzw. in der Tätigkeit als (Musik-)Lehrkraft begründet.

### **Fachbezogene Kompetenzen**

Unter fachbezogene Kompetenzen fallen z.B. das Fachwissen eines Unterrichtsfaches, das Beherrschen eines Instruments und das Können von Sportarten, etc. Aus Sicht der Musikstudierenden verfügen diese über gut ausgebildete musikalische Fähigkeiten,

- im Beherrschen von (verschiedenen) Instrumenten/ ausgeprägte Stimme
- in aufgebauten Wissensaspekten (z.B. Theaterwissen, Musikgeschichte, etc.)

Die genannten Qualifikationsmerkmale lassen sich dabei zu übergeordneten Oberkategorien zusammenfassen: personenbezogene, fächerübergreifende und domänenspezifische. Unter personenbezogenen Merkmalen sind im folgenden „Freude und Spaß“, „Gelassenheit“, „Selbstbewusstsein“, „soziale Kompetenzen“ und „Erfolgsstreben“ gemeint. Domänenspezifische Merkmale sind „fachbezogene Kompetenzen“ und „Erfahrungen“. „Pädagogisch-didaktische Fähigkeiten“ werden nachfolgend als fächerübergreifende Merkmale bezeichnet.

### **Häufigkeitsanalyse Musikstudierende**

Im nachfolgenden Abschnitt soll es um die Häufigkeiten der Kategorien gehen. Es soll an dieser Stelle der Fokus auf Musikstudierende gelegt werden. Dabei werden zwei Darstellungsformen vorgestellt: die Kodierungshäufigkeit mit der jeweiligen Kategorie und die Zahl der Musikstudierenden mit der jeweiligen Kategorie. Beide Formen werden in einer Kategorienliste sowohl in absoluten Zahlen, als auch relativen Zahlen (d.h. in %) dargestellt (vgl. Tab. 1 im Anhang) (vgl. Mayring, 2015, S. 89f.; Döring/Bortz, 2016, S. 239). Auf Basis der Kategorienliste (vgl. Tab. 3 im Anhang) lässt sich, gemessen an der Kodierungshäufigkeit (in %), feststellen, dass personenbezogene Merkmale mehr Kodierungen erhalten haben als domänenspezifische und fächerübergreifende Merkmale. Mehr als 50% der Kodierungen sind personenbezogene Merkmale. Knapp ein Viertel aller Kodierungen sind domänenspezifische Merkmale. Lediglich ca. 10 % aller Kodierungen beschreiben fächerübergreifende Merkmale. Betrachtet man auf Basis der Kategorienliste (Tab. 3 im Anhang) die einzelnen Kategorien gemessen an der Kodierungshäufigkeit (in %), lässt sich feststellen, dass „Freude und Spaß“ am häufigsten kodiert wurde (ca. 18%). Zudem nennen ca. 44% aller Musikstudierenden die Kategorie „Freude und Spaß“. Die anderen Werte sind der Tabelle 3 zu entnehmen.

### **Unterschiede zwischen Musik- und Sportstudierenden**

Die Unterschiede zwischen Musik- und Sportstudierenden sollen im Folgenden statistisch herausgearbeitet werden. Dazu wurden eindimensionale Chi-Quadrat-Tests (vgl. Döring/Bortz, 2016, S.559) durchgeführt. Nach Überprüfung der Voraussetzungen zeigte sich, dass sich die Anzahl der Studierenden mit der jeweiligen Kategorie und die Anzahl der Kodierungen mit der jeweiligen Kategorie statistisch signifikant unterscheiden. Es konnten acht statistisch signifikante Unterschiede zwischen Musik- und Sportstudierenden identifiziert werden. Aus Platzgründen wird hier nur die Kategorie „Freude und Spaß“ betrachtet:



- Es gibt statistisch signifikant häufiger Musikstudierende mit der Kategorie „Freude und Spaß“ als Sportstudierende ( $\chi^2(1, N = 144) = 18.125; p < .001; \phi_c = .354$ ).
- Es wurde signifikant häufiger die Kategorie „Freude und Spaß“ bei Musikstudierenden codiert als bei Sportstudierenden ( $\chi^2(1, N = 442) = 13.838; p < .001; \phi_c = .177$ ).

### 5.3 Überprüfung des Kategoriensystems

Das Kategoriensystem erwies sich im Sinne Frühs (1998) insgesamt als valide und reliabel. So bewegen sich die Holsti CR Werte im Durchschnitt zwischen  $CR=.6$  und  $CR=1.0$  (vgl. Tab. 4 im Anhang). Nach Früh (1998) sind Werte von rund  $CR=.75$  als akzeptabel einzustufen (vgl. S. 171).

## 6 Zusammenfassung und Diskussion

Die quantitativen Daten weisen bezogen auf die individuellen Summenwerte im Vergleich zwischen Musikstudierenden und Nicht-Musikstudierenden keinen statistisch signifikanten Unterschied auf. Lediglich die Werte zweier Items, bei denen es auch um Kreativität geht, weisen statistisch signifikant höhere Werte mit kleiner bzw. mittlerer Effektgröße auf. Dabei lässt sich bei Item 2 der Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung auch ein Geschlechterunterschied feststellen, jedoch sind keine Interaktionseffekte nachweisbar. Die individuellen Summenwerte beider Untersuchungsgruppen unterscheiden sich statistisch nicht. So sind die Unterschiede der beiden Items praktisch zu vernachlässigen, obgleich der Befund von Item 1 der Lehrer-Selbstwirksamkeitsskala darauf hinweisen könnte, dass sich Musikstudierende befähigt fühlen ungünstige Unterrichtsstrukturen zu verändern, gerade weil sie eine kreative Tätigkeit ausüben. Bezogen auf die absoluten Werte ist dieser Unterschied jedoch minimal. So beträgt die Differenz lediglich 0,2. Dementsprechend konnte die Annahme, dass Musikstudierende höhere Selbstwirksamkeitserwartungen aufweisen als Studierende, die nicht Musik belegen, nicht bestätigt werden. Ursache hierfür können dreierlei Gründe sein. Es ist erstens möglich, dass die Theorie, auf die sich die Annahme stützte (Selbstwirksamkeitsdynamik) schlicht nicht bestätigt werden konnte oder, dass die Theorie auf Musikstudierende im Vergleich zu Nicht-Musikstudierenden nicht anwendbar ist. Ein zweiter Grund kann in der nicht hinreichenden Ähnlichkeit der Anforderungssituationen, welche die verwendete Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung bzw. zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitsskala misst, liegen. So ist es beispielsweise denkbar, dass die Anforderungssituationen der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung und die Anforderungssituationen eines Musikstudierenden sich nicht genug ähneln, weshalb folglich kein Unterschied festgestellt werden konnte. Um diese These zu überprüfen wäre es denkbar, eine neue Skala zur MusiklehrerInnen-Selbstwirksamkeitserwartung zu entwickeln und diese in Verbindung mit der Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung bzw. der Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung zu untersuchen. Ein letzter Grund kann in der Stichprobenszusammensetzung zu finden sein. Weil es sich um eine Gelegenheitsstichprobe handelte, ist es denkbar, dass aufgrund der Stichprobenszusammensetzung (z.B. alle Studierende Hobby-Musiker) kein Unterschied festgestellt werden konnte.



Etwa die Hälfte der befragten Musikstudierenden sehen ihre Qualifikation zur Bewältigung von Herausforderungen vor allem in ihrer eigenen „Freude und Spaß“ an der Musik begründet. Pädagogisch-didaktische Fähigkeiten, soziale Kompetenzen und die Eigenschaft der Gelassenheit werden ungefähr gleich häufig von ca. einem Drittel der Studierenden genannt. Erfahrungen, fachbezogene Kompetenzen und Selbstbewusstsein nennen weniger als ein Drittel der Befragten. Erfolgsstreben und andere Kategorien werden von erheblich weniger Studierenden genannt. Den personenbezogenen Merkmalen, also sozialen Kompetenzen, Selbstbewusstsein, Gelassenheit, Erfolgsstreben und dem Bereich der Emotionen („Freude und Spaß“), wird, gemessen an der Kodierungshäufigkeit, große Bedeutung zugesprochen. Wohingegen fachbezogene Kompetenzen und Erfahrungen weniger ins Gewicht fallen. Fächerübergreifende Merkmale (pädagogisch-didaktische Fähigkeiten) fallen am wenigsten ins Gewicht. So fällt in Bezug zu dem eingangs dargestellten Modell der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften auf, dass die Rolle des Professionswissens kleiner ist als vermutet. In der Kategorie der fachbezogenen Kompetenzen nennen die Studierende häufig fachbezogene *Fähigkeiten*, wie das Spielen eines Instruments oder das Singen. Solche Fähigkeiten werden im Modell zur professionellen Handlungskompetenz nicht berücksichtigt. Hier scheint es, dass die vorliegende Studie die Tendenz aufzeigen konnte, dass Fähigkeitsaspekte (wie Singen) für angehende Musiklehrkräfte eine Rolle spielen. Dementsprechend lautet eine Überlegung, dass dieser Aspekt für künftige Modelle und Theorien in der MusiklehrerInnenbildung berücksichtigt werden sollte. Im Folgenden soll das Qualifikationsmerkmal „Freude und Spaß“ aufgegriffen werden. Daran soll beispielhaft eine Überlegung für die MusiklehrerInnenbildung formuliert werden.

## 6.1 Vorschlag für die künftige MusiklehrerInnenbildung

Das Qualifikationsmerkmal „Freude und Spaß“ an der Musik wird häufig bezogen auf (Gruppen-)Musizieren oder Improvisieren genannt. Eine Vielzahl der Studierenden glaubt darüber hinaus, dass sie durch ihre eigene Freude zur Musik die SchülerInnen anstecken können. Dieser interessante Befund unterscheidet sich statistisch maßgeblich von Sportstudierenden. Während fast die Hälfte der Musikstudierenden „Freude und Spaß“ als Qualifikationsmerkmal nennen und dies auch die am häufigste geschriebene Kategorie darstellt, nennen Sportstudierenden deutlich weniger oft dieses Merkmal und gleichzeitig stellt diese Kategorie bei den Sportstudierenden die am wenigsten genannte Kategorie dar. Der Bedeutungsgehalt des Qualifikationsmerkmals „Freude und Spaß“ an der Musik wird zudem dadurch bekräftigt, dass sich der Befund mit der Studie „Qualifikationsmerkmal von Studierenden der Musikpädagogik in Selbstzeugnissen“ (Hofmann, 2007) deckt. Es kann davon ausgegangen werden, dass eine Vielzahl von Musikstudierenden eine starke emotionale Bindung zur Musik aufweist. Es stellt sich die Frage, wann und unter welchen Bedingungen Emotionen positiv wirken können. Laut Mees (2006) treten positive Emotionen vor allem dann auf, wenn etwas Erwünschtes eingetreten ist. Besonders dann, wenn es keine Diskrepanz zwischen dem Ist- und dem Soll-Zustand gibt (vgl. Mees, 2006, S. 112). Dabei können positive Emotionen erlebt werden, indem die subjektive Sichtweise auf einen Sachverhalt bestärkt sowie verstanden wird (vgl. Schwarzer-Petruck, 2012, S. 86). Diese Ausführungen haben eine gewisse Relevanz. Die Daten der vorliegenden Studie wurden prospektiv erhoben. Die Musikstudierenden haben - wenn überhaupt -



nur im Rahmen der schulpraktischen Studien bereits Schulerfahrung. Infolgedessen ist es höchstwahrscheinlich noch zu keinem realistischen Abgleich zwischen Soll- und Ist-Zustand gekommen. Die Studierenden verfügen dementsprechend noch über keine hinreichenden Erfahrungen im Unterrichten von Musik. So stellen Hofbauer & Harnischmacher (2013) fest, dass vor allem das fehlende Ausleben musikalischer Fähigkeiten und der Rollenkonflikt zwischen persönlicher und professioneller Identität Stressoren für Musiklehrkräfte darstellen (S. 14). Gleichzeitig führt Niessen (2006) aus, dass bestimmte Musikinhalte (z.B. Musikgenres) manche SchülerInnen begeistern, wobei andere SchülerInnen diese Musikinhalte ablehnen, weil sie sich damit nicht identifizieren können (S. 189). Aus Sicht der Musikstudierenden der vorliegenden Studie soll ihre erlebte Freude dazu beitragen, dass die SchülerInnen durch die Freude der Lehrkraft schließlich selbst hierbei begeistert werden. Dabei setzen die Studierenden ihre eigene erlebte Freude in einen Kontext zu spezifischen Aspekten ihrer musikalischen Identität. Zumeist handelt es sich hierbei um das Ausleben musikalischer Fähigkeiten (z.B. Improvisieren, Musizieren, usw.). Es kann schließlich dazu kommen, dass die Studierenden es nicht schaffen, diese Bereiche so zu vermitteln, dass sie SchülerInnen mit ihrer Freude anstecken. Dementsprechend könnten die Erlebnisse keinen Widerhall erfahren und eine Diskrepanz des Soll- und Ist-Werts kann sich entwickeln. Im Sinne von Schaarschmidt (2004) bestünde schließlich die Möglichkeit, dass die angehenden Musiklehrkräfte auf Grund ihrer (doch eigentlich „guten“) Emotionen in das Risikomuster A bzw. B verfallen (S. 26f.). Dies kann besonders dann denkbar sein, wenn die betroffenen Personen wenig belastbar sind, Momente erleben oder bei denen sie keinen Ausgleich zwischen der persönlichen und professionellen Rolle finden. In Folge dessen kann die Gefahr einer Verausgabung oder eines „ausgebrannt Seins“ entstehen (vgl. hierzu auch Hofmann, 2007, S. 75f.). Eine Überlegung für die künftige MusiklehrerInnenbildung kann die Etablierung eines Seminars zu Förderung der Selbstreflexionskompetenzen sein. Hier sollten zwei Problemstellungen berücksichtigt werden. Zum einen, wie es möglich sein kann Freude und Begeisterung im (Musik-)Unterricht zu vermitteln. Zum anderen sollten Mittel und Wege aufgezeigt werden, wie Musikstudierende damit umgehen können, wenn es zu einer Diskrepanz zwischen ihrer persönlichen und professionellen Rolle kommt.

## 6.2 Schlussfolgerung für weiterführende Studien

Diese Studie hat den Fokus auf bestimmte Bereiche gelegt und dabei Fragen beantwortet, aber auch neue aufgedeckt. So sind vier mögliche weiterführende Studien denkbar. Erstens kann die Annahme, dass Musikstudierende eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung aufweisen als Nicht-Musikstudierende durch eine größere Stichprobe erneut getestet werden. Darüber hinaus ist es zweitens denkbar eine Skala zur Messung der MusiklehrerInnen-Selbstwirksamkeitserwartung zu entwickeln. Eine solche Skala würde neue Erkenntnisse liefern. Drittens ist eine Überprüfung des hier gemachten Vorschlags nötig. So können beispielsweise Evaluationen Erkenntnisse liefern, welche Wirkung die Etablierung eines Seminars zur Förderung der Selbstreflexionskompetenz hat bzw. inwiefern ein solches Seminar die MusiklehrerInnenausbildung verbessern kann. Viertens kann eine weitere Vergleichsgruppe neue Erkenntnisse aufzeigen. So ist zur Zeit eine Querschnittsstudie in Planung um jene Qualifikationsmerkmale zu identifizieren, welche über verschie-



dene Alterskohorten hinweg stabil erscheinen und worin sich die Merkmale verschiedener Kohorten unterscheiden.

## 7 Literaturverzeichnis

Allsup, R.E. (2005). Stress and the music teacher: Preventing burnout. *Teaching Music*, (12)2005(5), S. 50-54.

Anderson, R./Green, M. & Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and student's thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, (34)1988(2), S. 148-165.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.

Baumert, J./Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, (4)2006, S. 469-520.

Baumert, J./Kunter, M./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) – ein Forschungsprogramm. In Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 7-25). Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann.

Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. 7. Auflage. Berlin u.a.: Springer Verlag.

Brown, C. G. (2012). A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in teachers. *Educational and Child Psychology*, (29)2012(4), S. 47-63.

Brunner, M./Kunter, M./Klusmann, U./Baumert, J. & Blum W. et al. (2006). Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts. In Prenzel, M. & Allolio-Näcke, J. (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S.54-82). Münster: Waxmann.

Clauß, G./Erhardt, G./Kulka, H./Lompscher, J./Rösler, H.-D. & Timpe, K.-P. (1995). *Fachlexikon. ABC. Psychologie*. 5. Auflage. Frankfurt am Main: Verlag Harri Deutsch, Thun.

Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation*. In den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Auflage. Berlin/ Heidelberg: Springer-Verlag.

Egyed, C. J. & Short, R. J. (2006). Teacher self-efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. *School Psychology International*, (27)2006(4), S. 462-474.

Früh, W. (1998). *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis*. 4. Auflage. Konstanz: UVK Medien.

Gerrig, R. J. & Zimbardo, P. G. (2008): *Psychologie*. 18. Auflage. München u.a.: Pearson.





[lin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS\\_derivate\\_00000000271/03\\_kap2.pdf?hsts=](http://lin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_00000000271/03_kap2.pdf?hsts=)

Schaarschmidt, U. (2004). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag.

Schaarschmidt, U. (2006). „Die Potsdamer Lehrerstudie. Ergebnisüberblick, Schlussfolgerungen und Maßnahmen“. Vortrag an der Universität zu Köln. Abgerufen am 29.05.2016: [https://www.schulberatung.bayern.de/imperia/md/content/schulberatung/pdfschw/pdfschwo809/lehrergesundheit\\_potsdamer\\_lehrerstudie\\_o6.pdf](https://www.schulberatung.bayern.de/imperia/md/content/schulberatung/pdfschw/pdfschwo809/lehrergesundheit_potsdamer_lehrerstudie_o6.pdf).

Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik, (44)2002, S. 192-214.

Schulte, K. (2008). Selbstwirksamkeitserwartung in der Lehrerbildung – Zur Struktur und dem Zusammenhang von Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung, Pädagogischen Professionswissen und Persönlichkeitseigenschaften bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fakultät der Georg-August-Universität zu Göttingen. Göttingen. Abgerufen am 14.02.2016: <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/binary/SFWBUP6Z2R7DPPGGU3WI4IFNBDUHHS3Z/full/1.pdf>

Schwarzer-Petruck, M. (2012). Emotionen und pädagogische Professionalität. Zur Bedeutung von Emotionen in Conceptual-Change-Prozessen in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer-Fachmedien Verlag.

Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (1999). Dokumentation der Skala Lehrer-Selbstwirksamkeit (WirkLehr). Dokumentation der Skala WirkLehr. Abgerufen am 22.02.2016: [http://www.zpid.de/pub/tests/pt\\_1003tWirkLehr.pdf](http://www.zpid.de/pub/tests/pt_1003tWirkLehr.pdf).

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. Zeitschrift für Pädagogik, (44)2002, S. 28-53.

Schwarzer, R. & Warner, L. M. (2014): Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In Terhart, T./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. 2. Überarbeitete und erweiterte Auflage (S.662-678). Münster/ New York: Waxmann.

Schwerdtfeger, A., Konermann, L. & Schönhofen, K. (2008). Self-efficacy as a healthprotective resource in teachers? A biopsychological approach. Health Psychology (27)2008(3), S. 358-368.

Seethaler, E. (2012). Selbstwirksamkeit und Klassenführung. Eine empirische Untersuchung bei Lehramtsstudierenden. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades an der Philosophischen Fakultät der Universität Passau. Lehrstuhl Schulpädagogik. Passau. Abgerufen am 14.02.2015: [https://opus4.kobv.de/opus4-uni-passau/files/167/Seethaler\\_Elisabeth.pdf](https://opus4.kobv.de/opus4-uni-passau/files/167/Seethaler_Elisabeth.pdf).

Spychiger, M. (2013). Das musikalische Selbstkonzept. Wer ich bin und was ich kann in der Musik. In von Gutzeit, R. & Mahlert, U. (Hrsg.), Üben & Musizieren. Das Fachmagazin für Instrumentalunterricht und Musikschule, (6)2013, S. 18-21.



## 8 Anhang:

Item 2	Gruppe	Mittelwert	SD
(Allgemeine Selbstwirksamkeit)	Musikstudierende	3,1374	,59178
	Sportstudierende	2,9854	,61817

Tab. 1: Gruppenstatistik für Item 2 (Allgemeine Selbstwirksamkeit)

Item 1	Gruppe	Mittelwert	SD
(Lehrer-Selbstwirksamkeit)	Musikstudierende	3,4154	,55384
	Sportstudierende	3,1912	,63846

Tab. 2: Gruppenstatistik für Item 1 (Lehrer-Selbstwirksamkeit)

Kategorie	Musikstudierende (N=99)	
	Kodierungshäufigkeit in %	Anzahl der Studierenden mit Kategorie in %
(1) Freude und Spaß	18	44
(2) Gelassenheit	11	34
(3) Selbstbewusstsein	12	27
(4) Pädagogisch-didaktische Fähigkeiten	14	37
(5) fachbezogene Kompetenzen	11	31
(6) Erfahrungen	16	29
(7) soziale Kompetenzen	12	36
(8) Erfolgsstreben	2	4
(9) Andere Kategorien	5	13

Tab. 3: Kategorienliste

Kategorie	Reliabilitätswerte (Holsti CR-Maß)			Validitätswerte (Holsti CR-Maß)				
	Codierer 1 und 2	Codierer 3 und 4	Durchschnitt	Forscher und Codierer 1	Forscher und Codierer 2	Forscher und Codierer 3	Forscher und Codierer 4	Durchschnitt
(1) Freude und Spaß	.94	1.0	.96	1.0	.94	1.0	1.0	.99
(2) Gelassenheit	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
(3) Selbstbewusstsein	1.0	1.0	1.0	1.0	.67	1.0	1.0	.92
(4) Pädagogisch-didaktische Fähigkeiten	.75	.80	.775	.86	.80	.60	.89	.79
(5) fachbezogene Kompetenzen	.89	.92	.905	1.0	.67	.77	.91	.84
(6) Erfahrungen	.86	0	.43	1.0	1.0	0	1.0	.75
(7) soziale Kompetenzen	1.0	.86	.93	.92	.92	.77	.81	.86
(8) Erfolgsstreben	1.0	.40	.70	1.0	1.0	.70	.80	.875

Tab. 4: Angaben zur Reliabilität und Validität

