

Luise Zuther

Über die Unsicherheit (musik-)pädagogischen Handelns. Überzeugungen von Studierenden bezüglich ‚guten Musikunterrichts‘ in der Grundschule

*On Feeling Uncertain Regarding (Music) Pedagogical Action.
Students' Beliefs About 'Good Music Teaching' in Elementary School*

This article addresses student beliefs regarding 'good music teaching'. In music education research, the focus was so far mainly on teachers, while little research has been carried out with students. In this study, students from the Master's degree course in teacher education for elementary schools in Lower Saxony, Germany, were interviewed. The end of their studies at the university is a turning point in their professionalization process. Results from qualitative research show that feeling uncertain is a central phenomenon within the interview data. However, this uncertainty is not evenly distributed. While the goals for 'good music teaching' are associated with a rather low level of uncertainty, the practical implementation of these goals is subject to rather high levels of uncertainty. I suggest that enhancing the practice of targeted (self-)reflection within music teacher education, particularly through mentoring programs, might be a vital strategy for mitigating this uncertainty.

1. Einleitung

In diesem Beitrag werden Überzeugungen von Studierenden des Masterstudiengangs Musik für das Lehramt an Grundschulen in Niedersachsen zu einem ‚guten Musikunterricht‘ untersucht. Damit widme ich mich einem Forschungsdesiderat, denn bislang wurden vor allem Lehrpersonen im Beruf untersucht, „während musikunterrichtsbezogene Individualkonzepte und Überzeugungen von Studierenden noch wenig erforscht sind“ (Puffer, 2021, S. 8). Es gibt zwar musikpädagogische Forschungsarbeiten zu Überzeugungen (vgl. bspw. Linn, 2017; Weber, 2021), jedoch werden darin nicht Studierende in den Blick genommen.

Die Lehrer*innenbildung ist zweiphasig gegliedert. Das Ende des Studiums stellt einen Einschnitt im Professionalisierungsprozess von Lehrpersonen vor dem Übergang in das Referendariat dar (vgl. Brunner & Fiedler, 2023). Die

Relevanz von Überzeugungen (*beliefs*)¹ in der Musikpädagogik verdeutlicht unter anderem Reimer: „Everything we music educators do in our jobs carries out in practice our beliefs about our subject“ (2022, S. 6). Er hebt damit vor allem das Fach als Gegenstand von *beliefs* hervor. Überzeugungen wirken in hohem Maße handlungsleitend (vgl. u. a. Oser & Blömeke, 2012). Die Frage insbesondere nach ‚gutem Musikunterricht‘ impliziert ein Verständnis von *beliefs* im Sinne von subjektiven Idealvorstellungen von Musikunterricht in der Grundschule. Die erkenntnisleitende Frage lautet: Welche Überzeugungen haben Studierende bezüglich ‚guten Musikunterrichts‘ und an welchen ihrer bisherigen Erfahrungen machen sie diese fest? In diesem Beitrag werden die Ergebnisse zum ersten Teil der Frage vorgestellt.

Im Folgenden gehe ich zunächst auf den Professionalisierungsprozess von (Musik-)Lehrpersonen ein und begründe auf dieser Grundlage, warum auch die Befragung von Studierenden lohnend ist. Anschließend gebe ich einen Einblick in das Konstrukt der Überzeugungen, stelle das methodische Vorgehen vor, präsentiere die Ergebnisse und erläutere sie anhand ausgewählter musikspezifischer Aspekte, die ich aus meinem Datenmaterial herausgearbeitet habe. Der Beitrag schließt mit einem Fazit und einem Ausblick.

2. Professionalisierung von (Musik-)Lehrpersonen – zur Begründung der Befragung von Studierenden als angehende Lehrpersonen

Die Professionalisierung von Lehrpersonen ist als Prozess aufzufassen (vgl. Keller-Schneider & Hericks, 2017, S. 302). Helsper unterscheidet zwischen einer individuellen und einer kollektiven Professionalisierung. Während bei der individuellen Professionalisierung eine (berufs-)biografische Perspektive eingenommen wird, steht bei der kollektiven Professionalisierung eine gesellschaftlich-institutionelle Perspektive im Vordergrund (vgl. Helsper, 2021, S. 57). Terhart beschreibt Professionalisierung auf individueller Ebene als „das Hineinwachsen eines Berufsneulings in die Rolle, den Status und die Kompetenz eines Professionellen“ (2011, S. 203). Der Professionalisierungsprozess von Lehrpersonen beginnt bereits in der eigenen Schulzeit, wenn sie den schulischen Unterricht aus Schüler*innensicht erleben und ihre Lehrer*innen als positive oder auch negative Vorbilder wahrnehmen (vgl. u. a. Messner & Reusser, 2000, S. 157; Nesper, 1987; Pajares, 1992). Lortie spricht in diesem Zusammenhang von „Apprenticeship of Observation“ (1975, S. 61). Musikalische Freizeitaktivitäten, die meist seit der Kindheit ausgeübt werden, spielen vor allem für die Professionalisierung

1 Die Begriffe ‚Überzeugungen‘ und ‚beliefs‘ werden im vorliegenden Beitrag synonym verwendet.

von Musiklehrpersonen eine besondere Rolle. Der eigenen Schulzeit schließt sich die Lehrer*innenbildung an einer wissenschaftlichen, pädagogischen oder künstlerischen Hochschule an. Diesem Abschnitt folgt die Berufsausübung, die von Fort- und Weiterbildungen begleitet wird und an deren Anfang der Berufseinstieg steht (vgl. Schneider, 2021, S. 15); bei Lehrpersonen bildet zumeist das Referendariat den Einstieg in die berufliche Praxis.

Die für die vorliegende Studie interviewten Studierenden wurden zum Ende der universitären Lehrer*innenbildung befragt.² Sie haben an diesem Punkt in ihrem Professionalisierungsprozess noch nicht den ‚Praxischock‘ und das damit oft einhergehende Phänomen der ‚Konstanzer Wanne‘ erlebt. Dieser Begriff leitet sich aus den Ergebnissen einer Forschendengruppe um Müller-Fohrbrodt, Cloetta und Dann (1978) aus Konstanz ab. Sie untersuchte in den 1970er-Jahren den Berufseinstieg von Lehrpersonen und fand dabei heraus, dass die pädagogischen Haltungen von angehenden Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Ambition im zeitlichen Verlauf eine Wannenförmigkeit bilden. Die angehenden Lehrpersonen starten mit einer ambitionierten pädagogischen Haltung in den Berufseinstieg. Die Konfrontation mit der Schul- und Unterrichtspraxis sorgt für einen Rückfall in konservative Denk- und Handlungsmuster und die vorübergehende Aufgabe ihrer ursprünglichen pädagogischen Haltung. Im weiteren Berufsleben nehmen die Lehrpersonen ihre ursprüngliche Haltung wieder auf. Demnach wäre anzunehmen, dass die Überzeugungen bezüglich ‚guten Musikunterrichts‘ am Ende der universitären Ausbildung besonders ‚ambitioniert‘ sind, gerade weil die Studierenden am Ende ihres Studiums über wenig Praxiserfahrungen als Lehrer*innen in der Schule verfügen. Ihre Überzeugungen bezüglich ‚guten Musikunterrichts‘ sind zum Zeitpunkt der Befragung am Ende ihres Studiums in die Zukunft gerichtet und im Sinne von Idealvorstellungen zu verstehen, die auch utopisch, also nicht erreichbar sein können. Dennoch wäre davon auszugehen, dass sie als Zielvorstellungen fungieren, nach denen die Studierenden prinzipiell ihr Handeln in der schulischen Praxis ausrichten. Vor dem Hintergrund einer „Pluralität empirisch nicht überprüfter didaktischer Modelle und Konzepte“ und „des Fehlens eines festen Wissenskanons und objektivierbarer Leistungsniveaus“ für den Musikunterricht ist die Untersuchung der individuellen handlungsleitenden Überzeugungen (*beliefs*) in ihrer ‚Hochform‘ am Ende des Studiums besonders vielversprechend (Puffer & Hofmann, 2016, S. 113).

2 Das Fach Musik für das Lehramt an Grundschulen kann in Niedersachsen nur an Universitäten studiert werden, weshalb in diesem Fall die Eingrenzung auf universitäre Lehrer*innenbildung zutreffend ist.

3. Überzeugungen (*beliefs*)

Das Konzept der Überzeugungen (*beliefs*) ist ein hoch konstruktivistisches. Überzeugungen bilden eine subjektive Konstruktion der Wirklichkeit ab. Ausgehend von der Erkenntnistheorie des radikalen Konstruktivismus, die man dem Konzept der Überzeugungen zugrunde legen könnte, steht dahinter die „Annahme, daß alles Wissen [...] nur in den Köpfen von Menschen existiert und daß das denkende Subjekt sein Wissen nur auf der Grundlage eigener Erfahrung konstruieren kann“ (von Glasersfeld, 2021, S. 22).

Das Konstrukt der Überzeugungen (*beliefs*) gilt als „messy construct“ (vgl. u. a. Fives & Buehl, 2012; Merk, 2020; Messner & Reusser, 2000; Pajares, 1992). Es liegt in der Literatur keine einheitliche Definition des Konstrukts der Überzeugungen vor. Dennoch werden einige Merkmale genannt, die Überzeugungen beschreiben und eingrenzen. Aufgrund des begrenzten Umfangs dieses Beitrags kann hier lediglich ein Einblick gegeben werden. Beispielsweise setzen sich Reusser und Pauli mit berufsbezogenen Überzeugungen auseinander und definieren Überzeugungen von Lehrpersonen (*teacher beliefs*) als

„affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und welche ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben.“ (Reusser & Pauli, 2014, S. 642–643)

Nespor nennt insgesamt sechs Kriterien für Überzeugungen. Die ersten vier seiner Kriterien „existential presumption“, „alternativity“, „affective and evaluative loading“ und „episodic structure“ machen deutlich, wie sich Überzeugungen von Wissen unterscheiden, während die letzten zwei Kriterien „non-consensuality“ und „unboundedness“ Überzeugungen hinsichtlich ihrer Organisation in Systemen definieren (1987, S. 318). Insbesondere das Kriterium der „alternativity“ von Überzeugungen zeigt auf, dass der Weg zum Erreichen der Ziele noch nicht definiert ist, was im Gegensatz dazu bei Wissen meist der Fall ist; Nespor spricht in diesem Zusammenhang auch von ‚alternativen Welten‘ oder ‚alternativen Realitäten‘, die den Überzeugungen innewohnen (vgl. 1987, S. 318–319).

Überzeugungen müssen lediglich subjektiv für wahr gehalten werden, jedoch nicht objektiv richtig sein. Dieser Gedanke findet sich bei mehreren Autoren, wie zum Beispiel bei Rokeach: „A belief is any simple proposition [...] inferred from what a person says or does, capable of being preceded by the phrase ‚I believe that ...‘“ (1968, S. 113). Ebenso Pajares beschreibt Überzeugungen als „individual’s judgment of the truth or falsity of a proposition“ (1992, S. 316). Die Subjektivität von Überzeugungen greift auch Richardson auf, indem sie schreibt: „[...] beliefs are [...] psychologically held understandings, premises, propositions about the

world that are felt to be true“ (1996, S. 103). In allen Fällen wird die Subjektivität von Überzeugungen (*beliefs*) hervorgehoben. Bandura stellt darüber hinaus Verbindungen zwischen den Überzeugungen und der Selbstwirksamkeit von Personen her: „People’s level of motivation, affective states, and actions are based more on what they believe than on what is objectively true“ (Bandura, 1997, S. 2).

Dazu, wie Überzeugungen das Lernen beeinflussen, äußert sich Kagan:

„Some of the personal beliefs an individual brings to a learning situation (the “anchors”) facilitate learning, because they are congruent with the new knowledge to be learned; other (“brittle”) beliefs impede learning, because they are inconsistent with the knowledge to be learned [...].“ (Kagan, 1992, S. 75)

Während Überzeugungen, die mit dem Wissen übereinstimmen, das Lernen erleichtern, behindern Überzeugungen das Lernen, wenn sie nicht mit dem zu lernenden Wissen übereinstimmen. Beide Tatsachen könnten aber auch im Sinne der Assimilation oder Akkommodation von Wissen als Chance und Ausgangspunkt beim Lernen genutzt werden, indem beim Lernen ein additiver Aufbau oder eine Transformation der kognitiven Strukturen vollzogen wird.

4. Methodisches Vorgehen

Für die Datenerhebung wurden qualitative, leitfadengestützte Einzelinterviews geführt. Die zehn befragten Studierenden befanden sich am Ende ihres Studiums im Masterstudiengang Musik für das Lehramt an Grundschulen an verschiedenen Universitäten in Niedersachsen. Ein theoretisches Sampling war lediglich eingeschränkt umsetzbar, da es nur wenige Grundschulstudierende mit dem Fach Musik gibt (vgl. Lehmann-Wermser et al., 2020). Es war jedoch möglich, mit mindestens einer Person von jedem Studienstandort in Niedersachsen, an dem das Fach Musik für das Lehramt an Grundschulen studiert werden kann, ein Interview zu führen. Die Interviews wurden transkribiert und mit Hilfe der Software Atlas.ti ausgewertet. Der Forschungsprozess ist angelehnt an die Reflexive Grounded Theory Methodology (RGTM) nach Breuer et al. (2019).

Ein Aspekt der Selbstreflexion, der an dieser Stelle offengelegt werden muss, ist meine Stellung als Forscherin gegenüber den Studierenden, da ich als wissenschaftliche Mitarbeiterin selbst Teil des Feldes bin, in dem meine Forschung angesiedelt ist. Der Umstand, dass die Studierenden mich in den Interviews beispielsweise mehr als Expertin wahrnehmen könnten als sich selbst, relativiert sich dadurch, dass ich selbst das Referendariat noch nicht absolviert und mich in den Interviews bewusst für die ‚Du-Form‘ entschieden habe, um eine gewisse Nähe zu den Studierenden herzustellen und hierarchische Einflüsse möglichst zu vermeiden.

5. Ergebnisse – Unsicherheit als zentrales Phänomen

Zentral ist das Phänomen der Unsicherheit, das sich in den Interviewdaten beobachten lässt. Es wird insbesondere darin sichtbar, wie die Studierenden über ‚guten Musikunterricht‘ sprechen. Das Ausmaß, wie unsicher die Studierenden sind, ist in ihren Aussagen nicht immer einheitlich, sodass die Äußerungen auf einem Kontinuum von niedriger bis hoher Unsicherheit verortet werden können. Überzeugungen, die eher wenig Ungewissheit in sich tragen, konnten bei der Analyse auf der sprachlichen Ebene in Verbindung gebracht werden mit Formulierungen, die die Wichtigkeit betonen wie „[es ist] wichtig für mich, dass“, „auf jeden Fall“ oder „natürlich“. Bei Überzeugungen, die eine hohe Unsicherheit aufweisen, nutzen die Studierenden vermehrt Worte wie „vielleicht“ oder „bisschen“ und sprechen häufig im Konjunktiv. Letztere Beobachtung hat vermutlich auch damit zu tun, dass die Studierenden darüber sprechen, wie sie sich ‚guten Musikunterricht‘ in der Zukunft vorstellen. Schaut man nun darauf, welche Überzeugungen der Studierenden bezüglich ‚guten Musikunterrichts‘, mit welchem Maß an Unsicherheit einhergehen, so fällt auf, dass die Überzeugungen, die die idealen Zielvorstellungen der Studierenden von Musikunterricht enthalten, mit einer eher niedrigen Unsicherheit behaftet sind, während die Überzeugungen hinsichtlich der Umsetzung zur Erreichung der idealen Zielvorstellungen eine eher hohe Unsicherheit aufweisen (Abb. 1).



Abbildung 1: Kontinuum niedrige und hohe Unsicherheit hinsichtlich der Ziele und der Umsetzung, eigene Darstellung

Die genannten Ziele und Umsetzungsmöglichkeiten sind in den Interviews individuell verschieden. Die Studierenden setzen in ihren Überzeugungen unterschiedliche Schwerpunkte darin, was für sie ‚guter Musikunterricht‘ ist. In den einzelnen Interviews konnten dann zum Teil kontrastierende Überzeugungen hinsichtlich der Ziele im ‚guten Musikunterricht‘ aufgefunden werden, die nicht vereinbar scheinen, was darauf hindeutet, dass sich daraus die Unsicherheit ergibt. Ein Beispiel, welches im Folgenden noch weiter ausgeführt wird, ist das Verhältnis von Freiheit und Struktur im Musikunterricht. Die Ziele, den Schüler*innen im Musikunterricht zum einen möglichst viele Freiheiten geben zu wollen und zum anderen Strukturen vorgeben zu müssen, widersprechen sich insofern, dass die Studierenden Struktur als Einengung der Freiheiten wahrnehmen. Die Unsicherheit liegt demnach also nicht nur in der Umsetzung eines Ziels vor, sondern ergibt sich auch aus der Vereinbarkeit gegensätzlicher Ziele. Nicht

alle in den Interviews genannten Ziele sind spezifisch für das Fach Musik. Einige der genannten Aspekte sind jedoch besonders für Musikunterricht relevant. Im Folgenden ist es mir lediglich möglich, auf ausgewählte Aspekte einzugehen. Daher konzentriere ich mich auf zwei musikspezifische Beispiele.

Auffällig im Datenmaterial ist, dass die Aussagen zum Verhältnis von Theorie und Praxis im Musikunterricht mit Unsicherheit behaftet sind. Aus den Äußerungen der Studierenden geht die generelle Überzeugung hervor, dass Praxis im Sinne von praktischem Arbeiten eine große Rolle spielt und wichtig für ‚guten Musikunterricht‘ in der Grundschule ist. Das ideale Ziel ist also, den Musikunterricht überwiegend praktisch zu gestalten. In den Interviews zeigt sich dies durch Aussagen wie: „Als erstes fällt mir ein: Praxis! Also auf jeden Fall gemeinsam ganz aktiv Musik machen“ (Helga³, Z. 15–16). Diese Aussagen, die sich auf die praktische Ausrichtung im Musikunterricht beziehen, sind dabei oft mit dem Zusatz „gerade in der Grundschule“ versehen (Clara, Z. 943; Elke, Z. 69; Frieda, Z. 16; Gesa, Z. 30–31). In den Interviews konkretisieren die Studierenden ihr Verständnis von Praxis, indem sie Beispiele wie das gemeinsame Musizieren, Singen, Bewegung sowie Rhythmusspiele und Ähnliches nennen. Auf Grundlage des aus Sicht der Studierenden im Idealfall hohen Praxisanteils im Musikunterricht ist oft auch eine Abgrenzung von Musikunterricht zu anderen Fächern aufzufinden, was beispielsweise an der Stelle „als großen Unterschied eben zu wissensbasierten Fächern“ festgemacht werden kann (Britta, Z. 34–35). Die Unsicherheit bei der Überzeugung hinsichtlich der Rolle von Praxis im Musikunterricht besteht in zweierlei Hinsicht. Zum einen werden die unter Praxis fallenden Konkretisierungen entweder nicht oder vage formuliert ausgeführt, was darauf hindeutet, dass die Studierenden unsicher in der Umsetzung sind. Zum anderen haben sie Zweifel an einem hauptsächlich praktisch ausgerichteten Musikunterricht, da auch ein „gewisser Anspruch da sein [muss]“ (Elke, Z. 60–61). Elke führt dazu weiter aus: „Man kann zum Beispiel nicht immer nur gemeinsam musizieren, [...] es muss dann auch so ein bisschen Theorie dabei sein [...]“ (Elke, Z. 62–64). Die Verwendung von „man“ impliziert dabei, dass es sich vermutlich nicht um eine individuelle Überzeugung, sondern um einen „shared belief“ handelt, der von den Studierenden – in diesem Fall Elke – übernommen wird und dem sie gerecht werden möchte. Der Anspruch im Musikunterricht scheint stark mit der Vermittlung von Musiktheorie oder einem theoretischen Umgang mit Musik zusammenzuhängen, während Anspruch in Form von anspruchsvoller Praxis von den Studierenden nicht in Erwägung gezogen wird.

Ein anderes Beispiel aus dem Datenmaterial ist das Verhältnis von Freiheit und Struktur im Musikunterricht, das mit Unsicherheit behaftet ist. Die Studierenden sind der Überzeugung, dass das Fach Musik viele Freiheiten lässt und sehen diese zunächst einmal als Chance. Dies verdeutlichen Textstellen wie: „die Freiheiten und Möglichkeiten, die das Fach bietet, schätzen und natürlich auch

3 Alle Namen der interviewten Studierenden wurden pseudonymisiert.

versuchen zu nutzen“ (Gesa, Z. 782–784). Mit der Freiheit scheinen vor allem die vielfältigen Möglichkeiten bezüglich der Inhalte und Methoden im Musikunterricht gemeint zu sein, über die die Lehrperson im Vergleich zu anderen Fächern in einem recht hohen Maße selbst entscheiden kann. Im Interviewmaterial ließen sich aber auch kontrastierende Aussagen finden, die ‚guten Musikunterricht‘ davon abhängig machen, „dass die Lehrkraft auf jeden Fall strukturiert ist, dass jeder genau weiß, was für Regeln man befolgen sollte. Das finde ich, glaube ich, gerade im Musikunterricht wichtig, damit das gut funktioniert“ (Clara, Z. 13–16). Es wird auch deutlich, dass Regeln im Musikunterricht einen höheren Stellenwert haben als in anderen Fächern: „[...] und die Klarheit von Regeln im Musikunterricht, die vielleicht anders sind als in anderen Unterrichtsfächern“ (Anna, Z. 806–807). Die Struktur im Musikunterricht bezieht sich vor allem auf das ‚classroom management‘, das im Musikunterricht eine besondere Rolle spielt (vgl. Puffer & Hofmann, 2016, S. 115). Insgesamt lassen sich Hinweise auf Unsicherheiten häufiger in Aussagen beobachten, in denen es darum geht, wie Freiheiten im Musikunterricht genutzt und umgesetzt werden können und seltener dort, wo es um die Gestaltung der Struktur im Musikunterricht geht. Daraus kann abgeleitet werden, dass es den Studierenden schwerfällt, die Freiheiten im Musikunterricht zu nutzen und damit auch den Schüler*innen Freiheiten im Musikunterricht zu ermöglichen. In einem Interview wird diese Unsicherheit beispielsweise formuliert als „Angst [...], die Zügel aus der Hand zu geben“ (Gesa, Z. 542).

An beiden Beispielen wird deutlich, dass die Unsicherheit vor allem bei der Umsetzung eines Ziels vorhanden ist. Sie entsteht aus den kontrastierenden Überzeugungen bezüglich der selbst gesetzten Ziele im Musikunterricht, da die Vereinbarkeit der gegensätzlichen Überzeugungen von den Studierenden als schwierig wahrgenommen wird. Die Unsicherheit in den Überzeugungen der Studierenden könnte in der Musiklehrer*innenbildung auch als Chance genutzt werden, indem sie beispielsweise einen Ausgangspunkt bildet, um möglicherweise Veränderungen der Überzeugungen bei den Studierenden anzustoßen und Vereinbarkeiten der gegensätzlichen Überzeugungen aufzuzeigen.

6. Fazit und Ausblick

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Überzeugungen der Studierenden bezüglich ‚guten Musikunterrichts‘ ein unterschiedliches Maß an Unsicherheit aufweisen; während die Aussagen zu den idealen Zielvorstellungen weniger unsicher sind, weisen die Äußerungen zur Umsetzung ein höheres Maß an Ungewissheit auf. Der Ursprung der Unsicherheit liegt vor allen Dingen in kontrastierenden Überzeugungen.

Für die Musiklehrer*innenbildung stellt sich die Frage nach dem Umgang mit der Unsicherheit in den Überzeugungen der Studierenden. Unsicher zu sein ist

in unserer Gesellschaft häufig negativ behaftet. Dennoch könnte dieser Zustand auch als Chance genutzt werden, „denn sich auf [...] Ungewissheiten einzulassen, stellt eine Triebfeder der Kompetenzentwicklung dar [...] und trägt zur weiteren Professionalisierung bei“ (Keller-Schneider, 2018, S. 235). Die Musiklehrer*innenbildung könnte davon ausgehend einen wichtigen Beitrag im Professionalisierungsprozess leisten (vgl. Kap. 2).

Aus der vorliegenden Interviewstudie können meines Erachtens zwei Gedanken abgeleitet werden. Zum einen scheint es generell sinnvoll, die individuellen Überzeugungen der Studierenden zu ‚gutem Musikunterricht‘ zu berücksichtigen und im Professionalisierungsprozess auf sie einzugehen – ausgehend von den hier dargestellten Erkenntnissen noch stärker als es bisher der Fall ist. Möglicherweise ist in diesem Zuge auch eine erneute und fortwährende Sensibilisierung der Lehrenden – insbesondere von denjenigen, die gerade erst in der Lehre einsteigen – an den Universitäten und Hochschulen hilfreich, um ein ausgeprägtes Bewusstsein für die Individualisierung des komplexen Professionalisierungsprozesses konstant aufrechtzuerhalten. Zum anderen könnte die unterrichtspraktische Erprobung der Überzeugungen dabei helfen, Methoden und Umsetzungsmöglichkeiten praktisch auszuprobieren und auf dieser Grundlage Studierenden die Reflexion ihrer Überzeugungen zu ermöglichen. Vor allem letztgenannter Aspekt ist vermutlich essenziell zur Überwindung der Unsicherheit, da insbesondere durch die praktische Erprobung der Überzeugungen Reflexion angeleitet werden kann. Hinweise darauf liefern Aussagen in den Interviews, dass die Studierenden insbesondere Praktika und Möglichkeiten zur praktischen Erprobung als positiv und wertvoll in der Lehrer*innenbildung wahrgenommen hätten. Auch eine weniger praktisch angelegte und mehr theoriegeleitete Reflexion wäre möglich. Darauf lässt sich schließen, da die befragten Studierenden mir nach den Interviews die Rückmeldung gaben, dass sie die Gespräche als fruchtbar empfunden hätten und ihnen ihre Überzeugungen dadurch bewusster geworden wären. In welcher Form auch immer Reflexion in der Musiklehrer*innenbildung stattfindet, sie sollte (musik-)pädagogisch angeleitet und begleitet werden. Die Reflexion von Überzeugungen ermöglicht Professionalisierung vor allem auf der individuellen Ebene und ist dabei nicht nur als analysierender Rückblick zu verstehen, sondern ebenfalls als Hilfe bei der Planung und Gestaltung von musikpädagogischen Lehr-Lern-Situationen (vgl. Zuther, 2022). Schön (1991) spricht auch von einem „reflective practitioner“ und der „reflection-in-action“, die beispielsweise Stange (2021) für musikpädagogische Situationen als besonders bedeutsam ansieht. In der Musikpädagogik eingehender mit Überzeugungen und Reflexion auseinandergesetzt hat sich zudem Neuhaus (2021).

An die hier präsentierten Resultate knüpft eine Folgeuntersuchung an, die im Rahmen der Förderlinie „Forschung an der Kunsthochschule“ zum Thema „Sichtweisen bezüglich ‚guten Musikunterrichts‘ von Referendar*innen mit dem Fach Musik in der Grundschule“ an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt am Main durchgeführt wird. Dabei habe ich bislang mit vier der be-

fragten Studierenden, die nach dem ersten Interview am Ende des Studiums angegeben haben, dass ich sie für Folgeprojekte erneut kontaktieren darf, am Ende ihres Referendariats noch einmal ein Interview zu ihren Überzeugungen bezüglich ‚guten Musikunterrichts‘ geführt. Erste Analysen der Daten deuten darauf hin, dass die Berücksichtigung und Erprobung der individuellen Überzeugungen ausschlaggebend für den Erfolg bzw. Misserfolg im Referendariat zu sein scheinen. Die Studie zu den Überzeugungen bezüglich ‚guten Musikunterrichts‘ von Studierenden, die diesem Beitrag zugrunde liegt, soll langfristig mit Erkenntnissen aus Folgestudien erweitert werden.

Literatur

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. Freeman and Company.
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Springer VS.
- Brunner, G. & Fiedler, D. (2023). Übergänge gestalten: Studium – Referendariat – Berufsfeld. In B. Clausen & G. Sammer (Hrsg.), *Musiklehrer:innenbildung. Der Student Life Cycle im Blick musikpädagogischer Forschung* (S. 297–318). Waxmann.
- Fives, H. & Buehl, 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, S. Graham, J. M. Royer & M. Zeidner (Hrsg.), *APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (S. 471–499). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Budrich.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65–90.
- Keller-Schneider, M. (2018). „Es genügt nicht mehr, einfach zu unterrichten.“ Den Umgang mit Ungewissheit als Herausforderung annehmen. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 231–254). Springer VS.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2017). Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(2), 301–317. <https://doi.org/10.25656/01:18106>
- Lehmann-Wermser, A., Weishaupt, H. & Konrad, U. (Hrsg.). (2020). *Musikunterricht in der Grundschule. Aktuelle Situation und Perspektive*. Bertelsmann Stiftung.
- Linn, F. (2017). *Überzeugungen von Musiklehrenden zum Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht*. Universität Siegen.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteachers. A Sociological Study*. The University of Chicago Press.
- Merk, S. (2020). Überzeugungen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 825–832). Klinkhardt/UTB.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(2), 157–171.

- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H.-D. (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern: Formen, Ursachen, Folgerungen. Eine zusammenfassende Bewertung theoretischer und empirischer Erkenntnisse*. Klett.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317–328.
- Neuhaus, D. (2021). Perspektiven auf Reflexion in der (Musik-)Lehrer*innenbildung. In C. Stange & S. Zöllner-Dressler (Hrsg.), *Denkkulturen in der Musiklehrer*innenbildung* (S. 149–161). Waxmann.
- Oser, F. & Blömeke, S. (2012). Überzeugungen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 0(04), 415–421.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Puffer, G. (2021). Professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften: Grundzüge einer Modellierung. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 12, 1–71.
- Puffer, G. & Hofmann, B. (2016). FALKO-M. Zur Konzeptualisierung des Professionswissens von Musiklehrkräften. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 107–120). Waxmann.
- Reimer, B. (2022). *A Philosophy of Music Education. Advancing the Vision*. Suny Press.
- 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). Waxmann.
- Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in learning to Teach. In J. Sikula (Hrsg.), *Handbook of Research on Teacher Education* (S. 102–119). Macmillan.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, Attitudes and Values. A Theory of Organization and Change*. Jossy-Bass Publishers.
- Schneider, K. (2021). *Der Berufseinstieg von Lehrpersonen. Übergang und erste Berufsjahre im Kontext lebenslanger Professionalisierung*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5865>
- Schön, D. A. (1991). *The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action*. Routledge.
- Stange, C. (2021). Künstlerisch Forschen – Überzeugungen transformieren Potenziale eines Reflexionsfeldes bei der Bildung von Musiklehrer*innen. In C. Stange & S. Zöllner-Dressler (Hrsg.), *Denkkulturen in der Musiklehrer*innenbildung* (S. 199–209). Waxmann.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – Neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Beltz.
- von Glasersfeld, E. (2021). *Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Suhrkamp.
- Weber, J. (2021). *Stimmigkeit und Dissonanz. Zum Zusammenhang zwischen Überzeugungen von Komponist*innen und ihrem kompositionspädagogischen Handeln*. Waxmann.
- Zuther, L. (2022). Reflexion von Lernprozessen bei der Planung und Gestaltung von Unterricht im Fach Musik auf Grundlage des Basismodells pädagogischen Handelns. *Die Materialwerkstatt. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht*, 4(2), Article 2. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4902>

Luise Zuther

l.zuther@web.de

<https://orcid.org/0000-0003-4298-3765>