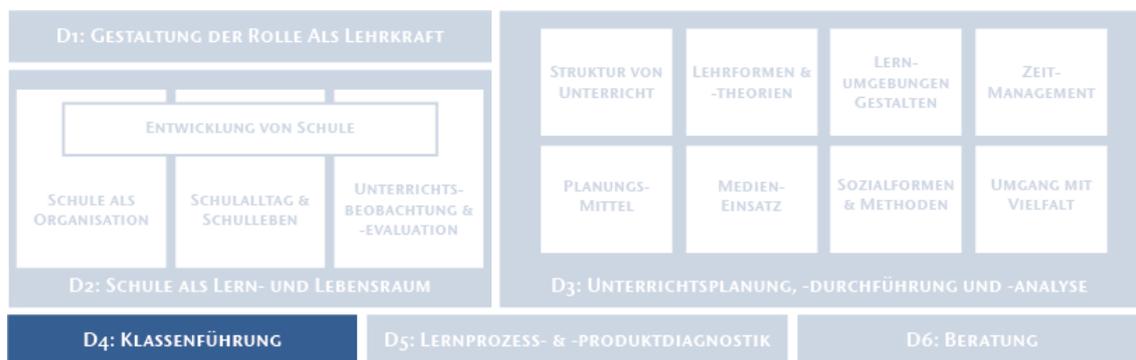


# Standardbezogene Selbsteinschätzungen von Lehramtsstudierenden zur Klassenführung im Fach Musik

Gabriele Schellberg & Christina Fehrenbach



„Classroom Management ist ein wichtiger Aspekt im Lehrberuf und eine wichtige Kompetenz, die sich eine Lehrkraft durch Erfahrung und verschiedene Methoden aneignen sollte“ (5. Sem.)

Stellen Sie sich vor, Sie teilen in einer Grundschulklasse Rhythmusinstrumente aus. Was passiert? Alle Kinder beginnen sofort zu spielen, der Lärmpegel steigt deutlich an. Wie bekommen Sie die Klasse wieder ruhig? Classroom Management gehört zu den größten Schwierigkeiten für angehende Lehrkräfte (Langstaff, 2024; Caldarella et al., 2017; Robison, 2019; Gee et al., 2024). Auf die Frage nach den wichtigsten Stressfaktoren im Beruf nennen Lehrkräfte immer wieder Störungen im Unterricht oder disziplinarische Probleme, die ein vermindertes Wohlbefinden am Arbeitsplatz zur Folge haben (Aldrup et al., 2018, S. 133). Der Mangel an Fähigkeiten und Strategien für ein effektives Classroom Management wird als einer der Hauptgründe für das Ausscheiden aus dem Beruf kurz nach dem Berufseinstieg genannt (Seidel, 2020, S. 129). Daher äußern Lehrkräfte wie Lehramtsstudierende und Berufsanfänger häufig den Wunsch nach einer besseren Vorbereitung auf einen angemessenen Umgang mit Störungen im Unterricht und zur Klassenführung (Langstaff, 2024; Gee, 2023; McIntosh et al., 2008, S. 6; Seidel, 2020, S. 120). Warum Wissen über Klassenführung wichtig für den Lehrberuf und insbesondere für den Musikunterricht ist und wie in einer Lehrveranstaltung versucht wurde, den Kompetenzerwerb zu unterstützen, ist Gegenstand dieses Beitrags. Ob die Studierenden nach der Lehrveranstaltung ihr Wissen zur Dimension Klassenführung höher einschätzen, wird anhand eines Fragebogens geprüft, mit dessen Hilfe ihre Selbsteinschätzung zum Kompetenzerwerb am Semesteranfang und -ende verglichen werden kann.

## 1. Klassenführung in der Lehrkräftebildung

Classroom Management ist entscheidend für erfolgreiches Lernen. Lernumgebungen sollten störungsarm gestaltet sein, um die Lernzeit optimal zu nutzen (Seidel, 2020). Klassenführung ist eine erlernbare Fähigkeit, die einen wichtigen Teil der pädagogisch-psychologischen Bildung von Lehrpersonen ausmachen sollte. Studien zeigen, dass die im Studium erworbenen Kompetenzen das spätere Wohlbefinden, die Berufszufriedenheit, aber auch die Klassenführung als wichtiges Merkmal für die Unterrichtsqualität vorhersagen (Dicke et al., 2015; Seidel, 2020, S. 129).

Um Lehramtsstudierende in ihrem Handeln auf dem Weg zur Lehrkräfteprofessionalität zu betreuen und zu beraten, orientiert man sich an der Universität Passau schon seit 2014 an den „Standards und Indikatoren zur Entwicklung von Kompetenzen in der Lehrkräftebildung“ (Kufner et al., 2024), da die Regelstandards der KMK lediglich den Endzustand abbilden, nicht aber die Einzelschritte im gesamten Prozess (KMK, 2022). Den Standards liegt ein Kompetenzmodell zugrunde, das sich an den Handlungskompetenzen von Lehrkräften orientiert. In den Passauer Lehrkräftestandards werden Fähigkeiten und Indikatoren definiert, die Entwicklungsprozesse zwischen dem Studienbeginn und dem professionellen Lehrkräfteberuf beschreiben. Die vier Niveaustufen umfassen das Pädagogisch-didaktische Praktikum (PDP), das Studienbegleitende fachdidaktische Praktikum (SFP); das Referendariat (REF) und die Stufe der Professionellen Lehrkraft (PL). Inhaltlich wurden die Kompetenzbereiche in sechs Dimensionen differenziert, von denen die vierte Dimension die Klassenführung darstellt. „Diese Dimension umfasst Kompetenzen, die Lehrkräfte benötigen, um intervenierende und

Regelstandard	Mögliche Indikatoren	
<p>Die Studierenden benennen unterschiedliche Strategien der Klassenführung im beobachteten Unterricht und bezeichnen in Ansätzen kriteriengeleitet das von ihnen wahrgenommene, lernförderliche oder lernhinderliche Verhalten.</p>	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• benennen unterschiedliche Regeln und Rituale im Rahmen einer störungspräventiven Klassenführung und identifizieren und erörtern ihren Einsatz im Unterricht.</li> <li>• erläutern lernhinderliches Verhalten von Schüler:innen und durch Lehrpersonen sowie externe Einflüsse verursachte Störungen des Unterrichts.</li> <li>• benennen Strategien zur Einbeziehung der Lernenden in eine lernförderliche Klassenatmosphäre.</li> <li>• beschreiben beobachtete Störungsinterventionen der Lehrkraft auf Basis der im Studium erworbenen klassenführungsbezogenen theoretischen Kenntnisse.</li> <li>• vergleichen in der eigenen Schulzeit erfahrene Interventionsmaßnahmen mit den Beobachtungen und reflektieren ihre Wahrnehmung der vermuteten und beobachteten Wirkungen.</li> </ul>	PDP
<p>Die Studierenden differenzieren unterschiedliche evidenzbasierte Strategien der Klassenführung im beobachteten Unterricht, setzen ansatzweise sowohl störungspräventive als auch interventive Maßnahmen ein und reflektieren sie unter Anleitung im Hinblick auf ihre Wirkung.</p>	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben und kategorisieren lernhinderliches Verhalten von Schüler:innen und durch Lehrpersonen sowie externe Einflüsse verursachte Störungen des Unterrichts.</li> <li>• nennen Maßnahmen der Störungsprävention, auch solche, die die Lernenden beteiligen, und setzen sie ansatzweise um.</li> </ul>	SFP

Abb. 1: Dimension 4 Klassenführung für das PDP (Pädagogisch-didaktisches Praktikum) und das SFP (Studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum; Kufner et al., 2024, S. 31)

präventive Strategien der Klassenführung einzusetzen. Klassenführung wird verstanden als Mittel der Instruktionstützung eines Unterrichts mit hoher kognitiver Aktivierung“ (Kufner et al., 2024, S. 31). Abb. 1 zeigt die Kompetenzformulierungen dieser Dimension für das pädagogisch-didaktische Praktikum (PDF) und das studienbegleitende fachdidaktische Praktikum (SFP), die im Studium relevant sind.

Für die eigene Umsetzung von Strategien der Klassenführung müssten die Studierenden sowohl Maßnahmen der Störungsprävention (Klaffke, 2022; Nolting, 2023) als auch Strategien für den Umgang mit beobachtbaren Verhaltensproblemen kennen, wie z.B. die Vermittlung klarer Erwartungen und Regeln oder die zeitnahe und konsequente Reaktion auf erste Anzeichen von Problemen (Brophy, 2006). Klassenführung geht über das reine Classroom Management hinaus. Sie erfordert den Aufbau positiver Beziehungen im Lernumfeld und die Bildung von Arbeitsbündnissen zwischen Lehrenden und Lernenden, um effektive Lernprozesse zu fördern. Gute Klassenführung ist entscheidend für erfolgreiche Lehr- und Lernprozesse sowie für positive Lernergebnisse. Sie umfasst die optimale Nutzung der Lernzeit, störungsfreien Un-

terricht, klare Regeln und etablierte Rituale (Klaffke, 2022, S. 64).

Lehrkräfte, die mit dem Unterrichten beginnen, verfügen in der Regel über eine geringere Selbstwirksamkeit im Management und begrenzte Fähigkeiten, was zu emotionaler Erschöpfung, Burnout und vermindertem Wohlbefinden führt (Aldrup et al., 2018). Novizinnen und Novizen im Lehrberuf haben im Bereich der Unterrichtsstörungen einen besonderen Entwicklungsbedarf, da sie Unterrichtsstörungen oft zu spät oder gar nicht wahrnehmen, sich bei der Adressierung von Störungssituationen zu stark absorbieren lassen und Schwierigkeiten haben, die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit der Kontrolle des Schülerverhaltens zu vereinbaren (Ophardt et al., 2017, S. 136).

Der Begriff Klassenführung mit dem Schwerpunkt auf dem Umgang mit Störungen bzw. Vermeiden von Störungen ist eng mit dem englischen Begriff des „classroom management“ verbunden (Evertson & Weinstein, 2006). In diesem Sinn versteht sich Klassenmanagement bzw. Classroom Management als das Herstellen und Aufrechterhalten von Ordnungsstrukturen im Klassenzimmer mit dem Ziel, den Unterricht möglichst störungsarm zu

halten (Seidel, 2020, S. 126). Da dieser Bereich der Störungsprävention den Schwerpunkt in diesem Beitrag darstellt, wird im Folgenden der Begriff Classroom Management bevorzugt verwendet.

## **2. Classroom Management im Musikunterricht**

Musikunterricht kann herausfordernd und anspruchsvoll sein. Er ist handlungsorientiert und beinhaltet Klang oder Lärm, weshalb er oft als stressig wahrgenommen wird. Es ist nicht ungewöhnlich, dass Musiklehrkräfte häufig unter Erschöpfungszuständen und körperlichen Beschwerden wie Stimmstörungen und Hörproblemen leiden (Hofbauer, 2017a). Nusseck et al. (2020) stellten in einer Studie mit 536 Lehrkräften fest, dass 58% schon [mindestens einmal] Stimmprobleme hatten (weibliche häufiger als männliche Lehrkräfte) und bei 25% Stimmschäden festgestellt wurden. Bezogen auf die Schulart scheint es, dass Lehrkräfte von jüngeren Kindern einen höheren subjektiven Eindruck von Stimmproblemen haben, was wohl auf die spezifischen stimmlichen Anforderungen in Klassen dieser Schultypen zurückzuführen ist. Die Wahrnehmung eines Stimmproblems hatte bei den Teilnehmenden einen deutlichen Effekt auf das Leben und die Arbeit (Nusseck et al., 2020, S. 488 e.38).

Tomek und Urhahne (2022) konnten zeigen, dass die Variablen Lärmempfindlichkeit, Lärmstress, Stimmmüdigkeit und Burnout bei Lehrkräften positiv korrelieren. Hofbauer (2017b) identifizierte Stressfaktoren sowie Bewältigungsstrategien von Musikschülern und Musiklehrenden. Ob Lehrkräfte den Musikunterricht als besonders stressig empfinden, hängt zum einen von persönlichen Ressourcen wie Selbstwirksamkeit und Optimismus, persönlichen Merkmalen einer Lehrkraft wie individueller Lärmempfindlichkeit, von deren Bewältigungsstil und zum anderen von professionellen Ressourcen wie sozialer Unterstützung und Schulklima ab. Bewältigungsstile können einen anhaltenden Einfluss auf das Stresserleben haben und sind über die Zeit relativ stabil, also eher schwer zu verändern (McCarthy et al., 2023). Schulungen im effektiven Classroom Management hingegen sind eine wirksame Intervention (Tomek & Urhahne, 2022). Wissen über Klassenführung kann somit als eigenständiger Faktor der Burnout-Prävention bei Lehrkräften betrachtet werden (König & Rothland, 2016) und negative Auswirkungen von Lärm auf die physische und psychische Gesundheit von Lehrkräften verringern.

Jeder Unterricht ist als Lehr-Lern-Prozess durch eine Faktorenkomplexion gekennzeichnet, d.h. dass unzählige Faktoren, in ständigem Wechsel ihrer Kombination, ihrer Ausprägung und ihrer wechselseitigen Abhängigkeit beteiligt sind (Abel-Struth, 2005, S. 115). Im Musikunterricht wird diese Faktorenkomplexion „durch das musikalische Material wie auch durch die unterschiedlichen musikalischen Umgangsweisen und die Vielfalt menschlichen Verhaltens zur Musik“ potenziert (Abel-Struth, 2005, S. 118). Potenzielle Störfaktoren im Musikunterricht sind u.a. der Reiz und die Faszination der Instrumente, die beim Betreten des Musikraums einen Aufforderungscharakter haben, die Unruhe, die beim Austeilen von Instrumenten entsteht oder der motorische Aufforderungscharakter von Musik, der einen Bewegungsdrang bei den Kindern auslöst (Eberhard, 2025, S. 99). Leider mangelt es oft an der Vorbereitung von angehenden Lehrkräften im Bereich des Classroom Managements im Musikunterricht (Eberhard & Sammer, 2021). Hier könnten durch eine Optimierung der Rahmenbedingungen wie die Raumnutzung und -gestaltung (z.B. Erreichbarkeit von Instrumenten), akustische Bedingungen und Ordnungssysteme präventive Maßnahmen getroffen werden (Eberhard, 2025, S. 101).

Erfahrene Musikpädagogen wissen, dass Fähigkeiten im Classroom Management den Unterschied zwischen dem Erreichen oder Nichterreichen von Lernzielen, einem befriedigenden oder entmutigenden Arbeitstag und einer Umgebung, in der künstlerische Arbeit gedeiht oder unterdrückt wird, ausmachen können (Robison, 2018). Das Problem besteht nicht nur darin, dass durch störende Aktivitäten die aktive Lernzeit verkürzt wird, sondern dass Lehrkräfte bei mangelnden Kompetenzen im Classroom Management wichtige Inhalte im Musikunterricht teilweise weglassen. Malmberg (2021) hat beobachtet, dass Studierende im Praktikum das Durchführen von Klassenmusizieren vermeiden, obwohl sie es am Praktikumsbeginn als wichtig eingeschätzt haben. Klassenführungsthemen, speziell Musizierorganisationskompetenzen erlangen auf einmal mehr Bedeutung als musikalische Ziele (Malmberg, 2021, S. 130). Dazu kommt die erhebliche Aufmerksamkeitsleistung beim Beobachten von musikalischen Erarbeitungen wie bspw. beim Klassenmusizieren. Erforderlich ist dafür z.B. analytisches Hören, das Beobachten von Bewegungsabläufen und das Achten auf Einsätze, was eine große Herausforderung für Musiklehrpersonen darstellt (Hofbauer, 2017a, S. 240).

Da Studien gezeigt haben, dass angehende Lehrkräfte im Laufe ihres Studiums und ihrer Berufserfahrung an Kompetenz und Selbstvertrauen gewinnen, sollten die Studiengänge zur Vorbereitung von Lehrkräften reichlich Gelegenheit bieten, Classroom Management zu üben (Langstaff, 2024).

### 3. Zielstellung

Um die Entwicklung von Kenntnissen in der Klassenführung zu unterstützen, wurden im Wintersemester 2023/24 in regulären Musikpädagogik-Lehrveranstaltungen verschiedene Strategien der Klassenführung thematisiert und in die Seminarinhalte integriert. Ein Fokus wurde insbesondere auf die organisatorischen Fähigkeiten beim Musikmachen gelegt. Hier spielt insbesondere die Musizierorganisationskompetenz eine große Rolle. Das Ziel der Studie besteht darin zu prüfen, ob die Studierenden nach der Lehrveranstaltung ihr Wissen zur Dimension Klassenführung höher einschätzen und wie weit sie störungspräventive und interventive Maßnahmen der Klassenführung kennen.

### 4. Methode

#### 4.1 Rahmenbedingungen und Teilnehmende

Im Wintersemester 2023/24 wurden sechs Seminare zur Musikdidaktik mit insgesamt  $N = 107$  Lehramtsstudierenden (Durchschnitt: 5. Semester) durchgeführt. Darunter waren ein Seminar für Didaktikfachstudierende und fünf Seminare der Basisqualifikation, einem Pflichtseminar für alle Grundschullehramtsstudierenden, die Musik nicht als Fach gewählt haben. Ein Pre-Post-Test-Fragebogen wurde angewendet, um das Wissen über das klassenführungsbezogene Verhalten von

Lehrkräften zu evaluieren. 80 Studierende füllten den Fragebogen zu Beginn des Semesters aus, 71 am Ende.

#### 4.2 Gestaltung der Lehrveranstaltung

Ziel der Musikdidaktik-Seminare war der Erwerb theoretischen und praktischen Wissens über die verschiedenen Unterrichtsbereiche im Primarbereich des Musikunterrichts. Im Verlauf des Semesters wurden Aspekte der Klassenführung in die verschiedenen Seminarthemen integriert. Aufgrund der wenigen zur Verfügung stehenden Zeit wurde der Schwerpunkt darauf gelegt, wie die angehenden Musiklehrenden den Rahmen für die Ausführung von Lernaktivitäten störungspräventiv gestalten können (Klauffke, 2022). Ein Schwerpunkt wurde dabei auf Musizierorganisationskompetenzen gelegt. Diese konnten gleich praktisch angewendet werden, wenn im Seminar gemeinsam musiziert wurde. Die Notwendigkeit zum Aufstellen von Regeln und klaren Anweisungen beim Austeilen und Spielen von Orff-Instrumenten wie auch eine unterstützende Raumgestaltung (Trudel et al., 2023) wurden dabei für die Studierenden ersichtlich. Grohé (2011) empfiehlt Lehrkräften auch, Überstrategien zu verbalisieren, da für Musizierende mit wenig Musikpraxis vieles ungewohnt erscheint, was für Musiker selbstverständlich ist.

Bei den Praxisbeispielen in den Lehrveranstaltungen wurden die Studierenden auf Situationen aufmerksam gemacht, die Handlungskompetenz im Bereich der Klassenführung seitens der Lehrkraft erfordern, aber auch, wie Lehrkräfte selbst Unterrichtsstörungen verursachen können (Nolting, 2023). Hilfreich war im Seminarverlauf auch eine Publikation von Haritun (1994). Sie verdeutlicht in

**Vergleichen Sie die beiden Unterrichtssituationen.**  
Worin unterscheiden sie sich?

<b>Less effective</b>	<b>More effective</b>
<p>Als es an der Zeit war, die Rhythmus-Sticks zu verteilen, bat Frau Gong Bobby und Jimmy um Hilfe beim Austeilen. Sie unterrichtete weiter, ohne mehr zu den Jungen zu sagen. Als sie mit dem Spielen der Rhythmus-Sticks beginnen wollte, sah sie, dass die Jungen sie immer noch austeilten. Sie ließen die anderen Drittklässler die Farbe der Sticks wählen. Einige Kinder fingen auch an zu tauschen. Empört schnappte sie sich die Sticks und sagte: „Ich teile sie zu Ende aus. Ihr zwei geht zu euren Plätzen.“</p>	<p>Frau Gong fragte nach zwei Freiwilligen. Sie bat Bobby, sich an ihre linke Seite, und Jim, sich an ihre rechte Seite zu stellen. Sie erklärte ihren Helfern, die Tasche mit den Sticks zu halten, jeden Mitschüler schnell ein Paar nehmen zu lassen und weiterzugehen. Dann forderte sie die Klasse auf, die Sticks unter ihre linke Achselhöhle zu klemmen. „Ich möchte kein Klicken hören. Beginnt nun mit dem Austeilen.“ Bis Frau Gong mit ihrer Demonstration fertig war, hatte jeder seine Sticks. „Nun nehmt eure Rhythmus-Sticks, so ...“ Frau Gong dankte Bobby und Jim für ihre gute Arbeit.</p>

Abb. 2: Beispielfolie für den Vergleich von unterschiedlichem Verhalten von Lehrkräften (Haritun, 1994, S. 19, Übersetzung G.S.)

kleinen Fallbeispielen, wie sich unterschiedliches Verhalten von Lehrkräften in derselben Unterrichtssituation auswirkt. In Abb. 2 ist ein Beispiel mit unterschiedlich effektivem Verhalten von Lehrkräften aufgeführt, welches deutlich die Folgen der (fehlenden) Formulierung von Aufgaben und des Handelns der Lehrpersonen aufzeigt.

Ein weiteres Beispiel aus Haritun, worin die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler zum Singen aufforderte, aber versäumte den Anfangston anzugeben, diente als Anlass, den Ablauf vor dem Singen eines Liedes zu erarbeiten (Haritun, 1994, S. 313). Auf diese Weise wurden typische Unterrichtssituationen besprochen.

Auch wurde thematisiert, welche Voraussetzungen Schülerinnen und Schüler brauchen, um sich in der Unterrichtsstunde wohlfühlen und gut lernen zu können. Diskutiert wurden u.a. verbale und nonverbale Lehrersprache, akustische und optische Signale und Belohnungssysteme. So bieten präventive Maßnahmen und Routinen für die Kinder Verlässlichkeit und Sicherheit im Klassenzimmer (Syring, 2017) und helfen Akutreaktionen der Lehrkraft zu minimieren. Dadurch sollten die Studierenden nach dem Seminar zumindest die Kompetenzen des Regelstandards in der Dimension Klassenführung in den Passauer Lehrkräftestandards im PDP kennen.

#### 4.3 Erhebungsinstrument

Die Selbsteinschätzung der Studierenden zu ihren Kompetenzen in der Klassenführung wird in einem Pre-Post-Design erfasst. Das Messinstrument ist der SEWIK-Fragebogen zur Selbsteinschätzung des Wissens im Klassenmanagement (Piwowar, 2013). Die Items wurden in Pilotierungsstudien mit Studierenden des Lehramts ausgewählt und die Skalen haben gute bis sehr gute interne Konsistenzen (Cronbachs Alpha-Bereich: .84 bis .93; Mittelwert .90). Der Fragebogen enthält Selbsteinschätzungen zum Wissen über Störungsintervention, Regeln, Verfahren/Prozesse, Schüleraktivierung, Klarheit der Aufgaben, Umgang mit Konflikten, Arbeitsallianzen mit Schülern, Planung und Zeitmanagement mit jeweils drei Items und achtsufigem Antwortformat („trifft gar nicht zu“ bis „trifft vollkommen zu“).

In den Passauer Standards für die Lehrkräftebildung (Kufner et al., 2024) finden sich von den Bereichen im Fragebogen die Schüleraktivierung, Rituale, Regeln, Störungsintervention und -prävention in der Dimension Klassenführung. Der Bereich Zeitmanagement ist Gegenstand der Dimension 3.4. Im SEWIK gibt es zusätzlich Items zur Klarheit des Handlungsprogramms, zu Konflikten und zum

Arbeitsbündnis mit Schülerinnen und Schülern (vgl. Tab. 1).

Da die Items des SEWIK-Fragebogens auf jeden Fachunterricht zutreffen und nicht musikspezifisch sind, wurden zwei musikbezogene offene Fragen hinzugefügt, die sich auf das Austeilen von Musikinstrumenten und Anweisungen zum Musizieren im Unterricht beziehen. In den Antworten soll sich ein Bewusstsein für die Musizierorganisationskompetenz zeigen. Der SEWIK-Fragebogen ergänzt um die offenen Fragen wurde den Studierenden zu Beginn und am Ende des Semesters jeweils in einer Seminarsitzung ausgeteilt.

## 5. Ergebnisse

### 5.1 Quantitative Ergebnisse

In Tabelle 1 sind die Ergebnisse des SEWIK-Fragebogens zur Selbsteinschätzung der Studierenden bezüglich ihrer Kompetenzen in der Klassenführung dargestellt. In den T-Test zum Vergleich der Werte am Semesteranfang und -ende wurden nur die Fälle einbezogen ( $N = 45$ ), die beide Fragebögen ausgefüllt hatten bzw. deren Codes zuordenbar waren. Die Mittelwerte beziehen sich auf die achtsufige Skala des Fragebogens. Je höher der Wert ist, desto höher schätzen die Studierenden ihre Kompetenzen beim jeweiligen Item ein. Die Einschätzungen sind teilweise schon zu Semesterbeginn im mittleren Bereich, steigern sich aber durchgehend bis zum Semesterende. Bei der Hälfte der Items ist diese Steigerung signifikant und die Effektstärke liegt im mittleren Bereich (um 0.5).

### 5.2 Ergebnisse der musikbezogenen offenen Fragen

Die Antworten zu den musikspezifischen offenen Fragen wurden durch eine qualitative Inhaltsanalyse mittels MAXQDA ausgewertet. Erwartet wurde, dass die Antworten am Semesterende einen Lernzuwachs bezüglich Aspekten der Klassenführung enthielten. Auffällig war hingegen, dass am Semesterende weniger und kürzere Antworten gegeben wurden. Daher konnten sie nicht wie geplant verglichen werden.

#### 5.2.1 Instrumentenausgabe

Die erste offene Frage bezieht sich auf eine typische Situation im Musikunterricht. Für das Musizieren mit Instrumenten müssen diese geholt und verteilt werden. Dabei ist eine gewisse Unruhe vorprogrammiert. Im Seminar wurden beim eigenen Musizieren mit Instrumenten Möglichkeiten

Tab. 1: Ergebnisse des Fragebogens zu den Selbsteinschätzungen der Studierenden am Semesteranfang und am Semesterende

Störungsintervention	Semesteranfang M (SD)	Semesterende M (SD)	p	d
1. Ich kenne Strategien zum Umgang mit massiven Störungen.	4.73 (1.27)	5.49 (1.25)	0.001	0.47
2. Ich kenne verschiedene Möglichkeiten, auf Störungen zu reagieren, ohne den Unterrichtsfluss zu beeinträchtigen.	4.82 (1.27)	5.64 (1.34)	0.001	0.47
3. Ich kenne theoretische Ansätze zur effizienten Beendigung von Störungen.	4.58 (1.39)	4.89 (1.97)	0.120	0.17
<b>Regeln</b>				
4. Ich kenne Techniken zur Regeleinführung.	5.18 (1.42)	6.02 (1.41)	0.001	0.48
5. Ich kenne verschiedene Strategien, mit Regelverstößen umzugehen.	5.04 (1.17)	5.60 (1.96)	0.010	0.36
6. Ich weiß, wie ich auf Regelverstöße reagieren kann.	5.22 (1.07)	5.49 (1.14)	0.091	0.20
<b>Prozeduren/Abläufe</b>				
7. Ich kenne Prozeduren bzw. Rituale, die zu einem reibungslosen Unterrichtsverlauf beitragen.	5.16 (1.31)	6.20 (1.04)	0.000	0.67
8. Ich weiß, wie ich Prozeduren bzw. Rituale im Unterricht so einsetzen kann, dass die Stunde reibungslos verläuft (z.B. beim Übergang zwischen Unterrichtsphasen oder dem Verteilen von Arbeitsblättern).	5.00 (1.49)	5.80 (1.20)	0.000	0.53
9. Ich kenne unterschiedliche Routinen bzw. Rituale, um Ruhe in die Klasse zu bringen.	5.27 (1.32)	6.16 (1.22)	0.000	0.59
<b>Schüleraktivierung</b>				
10. Ich kenne verschiedene Strategien, um möglichst viele Schüler aktiv in den Unterricht einzubeziehen.	5.27 (1.50)	6.04 (1.13)	0.001	0.48
11. Ich weiß, wie ich dafür sorgen kann, dass jeder einzelne Schüler beschäftigt ist.	5.42 (1.20)	6.00 (1.31)	0.007	0.38
12. Ich weiß, wie ich unbeteiligte Schüler einbinden kann.	5.13 (1.14)	5.51 (1.38)	0.077	0.22
<b>Klarheit des Handlungsprogramms</b>				
13. Ich kenne verschiedene Strategien, um den Schülern den roten Faden der Stunde zu verdeutlichen.	5.02 (1.23)	5.40 (1.34)	0.034	0.28
14. Ich weiß, wie ich Aufgaben erklären muss, damit die Schüler sie verstehen.	5.29 (1.25)	5.82 (1.30)	0.004	0.41
15. Ich weiß, wie man klare Aufgaben formuliert.	5.69 (1.13)	6.13 (1.24)	0.019	0.32
<b>Konflikte unter Schülern</b>				
16. Ich weiß, wie ich auf Konflikte unter Schülern reagieren kann.	4.98 (1.40)	5.24 (1.27)	0.122	0.18
17. Ich kenne verschiedene Möglichkeiten, mit Konflikten unter meinen Schülern umzugehen.	4.64 (1.43)	5.02 (1.42)	0.065	0.23
18. Ich kenne verschiedene Strategien, um Konflikte unter den Schülern zu klären.	4.80 (1.36)	4.98 (1.25)	0.226	0.11
<b>Arbeitsbündnis mit den Schülern</b>				
19. Ich weiß, wie man auch zu schwierigen Schülern ein Arbeitsbündnis herstellen kann.	4.27 (1.37)	4.80 (1.52)	0.021	0.31
20. Ich kenne unterschiedliche Wirkmechanismen, die die Anstrengungsbereitschaft von Schülern erhöhen.	4.00 (1.41)	5.02 (1.41)	0.000	0.56
21. Ich kenne Strategien, um Schüler zum Lernen zu motivieren.	5.00 (1.10)	5.78 (1.13)	0.000	0.62
<b>Planung und Zeitmanagement</b>				
22. Ich weiß, wie man die Stunde so vorbereitet, dass die Unterrichtszeit ausreicht.	4.91 (1.58)	5.73 (1.53)	0.001	0.51
23. Ich kenne Strategien, eine Stunde so zu planen, dass die Unterrichtszeit optimal genutzt werden kann.	4.91 (1.41)	5.67 (1.43)	0.001	0.48
24. Ich kenne Strategien, um Wartezeiten, Verzögerungen oder schleppende Übergänge zu vermeiden.	4.69 (1.41)	5.53 (1.24)	0.001	0.52

aufgezeigt, wie die Ausgabe gut organisiert und reibungslos vonstattengehen kann. Die Frage lautete:

Sie beobachten im Praktikum, dass die Lehrkraft Rhythmusinstrumente an die Schülerinnen und Schüler ausgibt, die sie sofort laut ausprobieren. Wie wird die Lehrkraft ihren Unterricht fortführen?

In 81 Antworten zu Beginn des Semesters und 43 am Ende wurde häufig zuerst vermutet, dass die Lehrkraft um Ruhe bittet, um die Klasse zu beruhigen. Einige vermuteten, dass dies eine Weile dauern würde. Sie gingen davon aus, dass die Lautstärke während der gesamten Stunde gleichbleiben würde und die Lehrkraft über den Lärm hinweg rufen müsste, was zu Stress führen könnte.

Ich denke, dass es sehr schwierig für die LK wird, die Kinder wieder leise zu bekommen und deren Aufmerksamkeit wieder auf sie zu lenken. (7. Sem.)

Es wurden Anweisungen vorgeschlagen, die Instrumente unter den Stuhl oder auf den Tisch zu legen, sowie Maßnahmen wie das Wegnehmen der Instrumente. Mehrere Studierende empfahlen, den Schülern eine kurze Zeit zum Spielen und Erkunden der Instrumente zu geben, bevor der Unterricht fortgesetzt wird. Mehr als die Hälfte der Studierenden nannte den Einsatz von Zeichen und Regeln – das Wiederholen, Einführen oder Formulieren von Regeln. Sie gaben auch auditive und visuelle Zeichen und Signale an.

Die Lehrkraft wird ein Signal mit den Schülern vereinbaren z.B. wenn die Lehrkraft die Hand hebt, müssen alle SuS die Finger von den Instrumenten lassen. (5. Sem.)

Die Antworten zu Beginn wie auch am Ende des Semesters zeigen die gleichen Themenfelder. Die Antworten am Semesterende wiesen im Vergleich zu den Rückmeldungen zu Semesterbeginn eine geringere Länge auf, waren jedoch inhaltlich konkreter formuliert.

Sie wird die SuS für kurze Zeit die Instrumente spielen lassen und dann mit dem Ruhesignal (Gong etc.), zuvor eingeführt, für Aufmerksamkeit sorgen. Danach bittet sie darum, die Instrumente vor sich auf den Tisch zu legen und die Arme zu verschränken (Brezel). Danach gibt sie einen genau formulierten Arbeitsauftrag. (5. Sem.)

Manche versetzen sich in die Lage der Lehrkraft: „Sie muss sehr laut sprechen & ist eventuell wegen der massiven Lautstärke schlecht gelaunt“ (5. Sem.). Die Studierenden kennen intervenierende Maßnahmen: „Das Ausgeben unterbrechen, evtl. die Instrumente wieder einsammeln und nochmal Regeln wiederholen. Bei bestehenden Störungen den Unterricht umstrukturieren und nur auf Body-

percussion zurückgreifen (7. Sem.). Der letzte Satz bestätigt allerdings die Gefahr des Verzichts auf einen Instrumenteneinsatz, wenn das Classroom Management nicht erfolgreich ist.

### 5.2.2 Anleitung zum Klassenmusizieren

Die zweite offene Frage diente der Erhebung, inwieweit die Studierenden bei der Planung einer musikpädagogischen Unterrichtseinheit organisatorische sowie musikdidaktische Aspekte berücksichtigen. Die Fragestellung lautete:

Sie möchten im Praktikum mit Ihrer Klasse ein Lied mit Rhythmusinstrumenten begleiten. Wie leiten Sie die Gruppe dafür an?

Zu Beginn des Semesters wurden 79 Antworten erhoben, zum Semesterende 59. In beiden Erhebungszeitpunkten wurde von den Studierenden richtigerweise die Voraussetzung benannt, dass den Lernenden das Lied im Vorfeld bekannt sein sollte (Semesteranfang:  $N = 18$ ; Semesterende:  $N = 20$ ). Als didaktisches Vorgehen wurde vielfach die strukturierte Erarbeitung des Rhythmus vor der eigentlichen Liedbegleitung empfohlen. Dabei wurde insbesondere die Einteilung der Lerngruppe in Rhythmusgruppen als unterstützende Maßnahme genannt (Semesteranfang:  $N = 25$ ; Semesterende:  $N = 29$ ). Auch organisatorische Aspekte fanden Berücksichtigung: So wurde beschrieben, dass die Instrumente vorab bereitgestellt werden sollten (Semesteranfang:  $N = 11$ ; Semesterende:  $N = 18$ ). Des Weiteren wurde auf den sorgfältigen Umgang mit den Instrumenten verwiesen (Semesteranfang:  $N = 9$ ; Semesterende:  $N = 5$ ), ebenso wie auf die Notwendigkeit eines festen Aufbewahrungsortes während des Unterrichts, z. B. unter dem Stuhl (Semesteranfang:  $N = 4$ ; Semesterende:  $N = 11$ ). Mehrfach wurde zudem betont, dass die Lehrperson ein akustisches oder visuelles Signal zur Herstellung von Ruhe benötigt (Semesteranfang:  $N = 9$ ; Semesterende:  $N = 8$ ).

Die Antworten zeigen, dass das Vorgehen in den meisten Fällen noch wenig konkret beschrieben wird, jedoch erste didaktische Strukturierungen erkennbar sind. Ein Beispiel für einen solchen Ansatz ist die Aussage: „Erst die Instrumente ausgeben ohne Lärm, ihnen den Rhythmus beibringen und dann das Lied mit Instrumenten begleiten lassen“ (5. Sem.). Andere Aussagen verdeutlichen eine schrittweise Vorgehensweise, wobei jedoch Aspekte wie Regelklarheit oder Störungsprävention noch unberücksichtigt bleiben:

Zuerst würde ich mit der Klasse das Lied mit Klatschen schonmal üben, dann würde ich ihnen die Instrumente

zuerst vorstellen und dann erst austeilen und das Lied gemeinsam mit den Instrumenten einüben. (8. Sem.)

Die Notwendigkeit, den Schülerinnen und Schülern eine ausreichende Übungszeit zur Erarbeitung des Rhythmus einzuräumen, wurde am Semesteranfang von 6 und zum Semesterende von 12 Studierenden benannt. Auch lässt sich ein Wissenszuwachs in Bezug auf methodisches Vorgehen feststellen: Während zu Beginn des Semesters 28 Studierende angaben, den Rhythmus zunächst mit Instrumenten zu erarbeiten, bevor die Liedbegleitung erfolgt, waren es am Ende des Semesters noch 16. Stattdessen differenzierten mehr Studierende ihr methodisches Vorgehen, indem sie richtigerweise den Einsatz von Bodypercussion zur rhythmischen Vorbereitung beschrieben (Semesteranfang:  $N = 7$ ; Semesterende:  $N = 11$ ).

Darüber hinaus erkannten am Semesteranfang 5 und zum Semesterende 12 Studierende die Notwendigkeit, den Lernenden eine Explorationsphase zur spieltechnischen Erprobung der Instrumente einzuräumen. Diese Erkenntnis spricht für ein wachsendes Verständnis der Bedeutung kindzentrierter, erfahrungsorientierter Lernprozesse im Kontext musikpädagogischer Praxis.

Im Vergleich der beiden Erhebungszeiträume zeigte sich inhaltlich keine grundsätzliche Differenz der genannten Aspekte. Sowohl zu Beginn als auch am Ende des Semesters wurden vergleichbare Themenfelder angesprochen. Auffällig ist, dass die Studierenden am Semesterende eine stärkere didaktische und methodische Verknüpfung der Aspekte herstellen. So wurde beispielsweise Bodypercussion zu Semesterbeginn im Kontext der Liederarbeitung lediglich als Element genannt, während sie am Semesterende in ihrer Funktion als lernerschließende Methode beschrieben wurde.

### 5.2.3 Offene Frage zum Classroom Management

Am Semesterende wurde zusätzlich noch die offene Frage hinzugefügt:

Was ich noch zum Thema Classroom Management sagen möchte.

43 von 71 Studierenden haben diese Frage bearbeitet. Die Antworten lassen sich in drei Kategorien einordnen.

In der ersten Kategorie werden die Vorteile und Gründe für die Wichtigkeit von Classroom Management als zentrale Bedeutung für die Unterrichtsorganisation und das Klassenklima betont.

Ich finde Classroom Management sehr wichtig, weil es dabei hilft, Ordnung im Klassenraum zu schaffen aber

auch aufrechtzuerhalten. Zudem schafft es ein positives Klassenklima, was sich wiederum positiv auf das Engagement der SUS und ihre Motivation auswirken kann. (5. Sem.)

Ein weiterer Vorteil ist die Gewinnung aktiver Lernzeit.

Gutes Classroom Management ist nötig, damit die Kinder möglichst viel aktive Lernzeit im Unterricht haben je weniger Störungen ich im Unterricht habe, desto mehr Zeit habe ich, um mit den Kindern den Unterricht zu machen, den ich geplant habe. (7. Sem.)

In einer zweiten Gruppe wird die besondere Relevanz der Klassenführung im Musikunterricht hervorgehoben. Gerade im Musikunterricht sei ein gut strukturiertes Classroom Management durch die erhöhte Lautstärke beim Singen und Musizieren unverzichtbar.

Da es im Musikunterricht aufgrund der Instrumente oder des Gesangs oftmals sehr laut wird, muss es unbedingt klare Regeln geben, wann Ruhe sein muss. (5. Sem.)

Ein dritter Aspekt, der häufig genannt wird, ist die Forderung nach stärkerer Problematisierung des Themas im Studium. Studierende bemängeln, dass Classroom Management in der Lehrkräftebildung nur randständig behandelt werde, und fordern eine stärkere Integration in ihren Veranstaltungen.

Ich finde es allgemein schade, dass das Thema Classroom Management im Lehramtsstudium so kurz kommt. (...) Ich finde für Themen wie Organisation, Konflikte & Gestaltung des Schulalltages werden wir nicht gut im Studium auf den späteren Beruf vorbereitet. (5. Sem.)

## 6. Diskussion

Die Auswertung des SEWIK-Fragebogens zeigt, dass sich die Selbsteinschätzung der Teilnehmenden in verschiedenen Bereichen der Klassenführung deutlich verbessert hat. Erfreulicherweise zeigen die Ergebnisse höhere Mittelwerte für alle Items am Ende des Semesters; bei mehr als der Hälfte der Unterschiede ist dieser signifikant. Die Effektstärken bewegen sich überwiegend im kleinen Bereich und etwa zur Hälfte im mittleren Bereich, was auf eine verbesserte Selbsteinschätzung deutet. Vermutlich haben auch die praktischen Übungen im Seminar dazu beigetragen. Ob damit auch ein Kompetenzzuwachs einhergeht, kann nur bei der Beobachtung des tatsächlichen Verhaltens im Unterricht festgestellt werden. Es darf aber angenommen werden, dass die Studierenden auf den Regelstandard der Dimension „Klassenführung“ im Bereich SFP und teilweise im REF (Referendariat) gut vorbereitet sind. Der dort formulierte

Indikator „reflektieren in der Planung der Stunde liegende Potenziale und Ursachen für Störungen (z.B. an Gelenkstellen des Unterrichts)“ wurde für den Bereich des Musikunterrichts im Seminar thematisiert. Verhaltensoptionen für Gelenkstellen wie das Austeilen von Instrumenten wurden nicht nur besprochen, sondern auch beim eigenen Musizieren eingeübt. Für die Reflexion ihres eigenen Unterrichts sollte bei den Seminarteilnehmenden das Bewusstsein für die Relevanz der Klassenführung größer geworden sein.

In Praktika stößt der Beobachtungsauftrag, auf Störungsprävention und -interventionen der Lehrkraft zu achten, manchmal an Grenzen. Die Praktikumslehrkräfte sind so erfahren, dass ihre Maßnahmen gar nicht so erkennbar sind, wie auch eine Studierende beobachtet hat: „Im Praktikum ist mir aufgefallen, dass effektives Classroom Management meist ganz nebenbei und ohne viele Anweisungen verläuft“ (5. Sem.).

Es ist positiv, dass die meisten Studierenden in den offenen Fragen bereits zu Beginn des Semesters angeben, ein Vorwissen aufzuweisen und mit methodischen Ansätzen vertraut zu sein. Das Vorwissen könnte aber teilweise schon durch die ersten beiden Seminarsitzungen entstanden sein, da der Fragebogen aus organisatorischen Gründen erst in der dritten Woche ausgeteilt wurde. Am Ende des Semesters gab es weniger Antworten, und die Erwartung, dass die Lehramtsstudierenden am Ende des Semesters mehr Fachwissen zeigen würden, war in den schriftlichen musikbezogenen Antworten nur teilweise erkennbar. Vermutlich liegt dies eher nicht an mangelndem Fachwissen, sondern an der Bereitschaft zum Ausfüllen. Ein Grund dafür könnte sein, dass am Semesterende die Geduld für das Ausfüllen nicht mehr allzu groß war, was sich an vielen fehlenden Antworten zeigt und die Studierenden in der Klausurenphase möglicherweise gestresst waren.

Auffällig war bei der Frage zum Austeilen der Instrumente die am Semesteranfang mehrfach vertretene pessimistische Auffassung, dass es kaum möglich sei, in diese Klasse wieder Ruhe hereinzubringen. Obwohl sich die Frage auf das Verhalten einer erfahrenen Lehrkraft bezog, konnten sich etliche Studierende danach kaum mehr geordneten Unterricht vorstellen. Dies unterstreicht einmal mehr die Notwendigkeit, dem Thema Classroom Management im Studium einen wichtigen Stellenwert einzuräumen (Montague & Kwok, 2023, S. 251) und sich auch fachspezifisch damit zu beschäftigen. Die Studierenden sollen wissen, dass die Lehrkraft viele Handlungsmöglichkeiten hat,

um einen möglichst störungsfreien Unterricht zu halten.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass mit dem Fragebogen die Selbsteinschätzung der Studierenden erfragt wurde. Inwieweit sie Kompetenzen erworben haben, also ihr Wissen auch in der Praxis anwenden können, darüber geben die Ergebnisse keinen Aufschluss. Durch die erfolgreiche Steigerung des Bewusstseins für die Bedeutung von Kompetenzen in der Klassenführung und damit auch für das Stressmanagement während ihres Studiums können die Lehramtsstudierenden hoffentlich vor negativen Lärmauswirkungen auf ihre körperliche und mentale Gesundheit, wie langfristigen Erkrankungen, etwa Burnout, bewahrt werden (König & Rothland, 2016).

## 7. Ausblick

Studien zum Training zu Klassenführungskompetenzen haben sich bei Lehrkräften als wirkungsvoll erwiesen (Dicke et al., 2015; Reinke et al., 2013). Wünschenswert wäre ein Training zum Aufbau bzw. zur „Erweiterung eines Repertoires unterschiedlicher Handlungsstrategien, die es Lehrpersonen ermöglichen, den Unterrichtsfluss effizient zu steuern, Unterrichtsstörungen vorzubeugen bzw. Unterrichtsstörungen effektiv zu adressieren und die Lerngruppe möglichst kontinuierlich zu aktivieren, um die Lernzeit für alle Schülerinnen und Schüler zu maximieren“ (Ophardt et al., 2017, S. 136). Ein solches Training ist im Rahmen der Integration in ein musikspezifisches Seminarkonzept und auch im Praktikum aufgrund der zeitlichen Beschränkung kaum möglich. Wenn bei den Studierenden durch Lehrveranstaltungen schon ein Bewusstsein für die Wichtigkeit des Themas geschaffen und das Wissen über Handlungsmöglichkeiten angelegt wurde, ist schon ein wichtiges Ziel erreicht.

Im Lehrveranstaltungskonzept der Musikpädagogik soll das Thema Classroom Management noch stärker in den Fokus rücken und immer wieder aufgegriffen werden. Ziel ist die Erweiterung des musikspezifischen Fachwissens um Handlungskompetenzen in der Klassenführung. Dabei sollen gemeinsam mit den Studierenden präventive Maßnahmen z.B. klare Arbeitsanweisungen und Regeln zur Reduzierung von Lärm beim Austeilen oder Aufräumen von Musikinstrumenten diskutiert und reflektiert werden. Für Unterrichtsversuche im Praktikum sollen Studierende auf Möglichkeiten in der Unterrichtsplanung zur Vermeidung allgemeiner Verhaltensprobleme hingewiesen werden, und dabei den Stundenplankontext bzw. die Tageszeit

und physiologische Bedürfnisse (z.B. nicht zu lange stehen oder sitzen) berücksichtigen (Robison, 2018) sowie auf Facetten ihres Sprachgebrauchs achten (Robison, 2019). Hilfreich wäre auch die Entwicklung von Mentorenschaften für angehende Lehrkräfte (Parker, 2023) und eine Begleitung durch erfahrene Lehrkräfte beim Berufseinstieg (Lahey, 2024).

## Literaturverzeichnis

- Abel-Struth, S. (2005). *Grundriss der Musikpädagogik* (2. Aufl.). Schott.
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction, 58*, 126–136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- Brophy, J. (2006). History of research on classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (S. 17–43). Routledge.
- Caldarella, P., Williams, L., Jolstead, K. A., & Wills, H. P. (2017). Managing student behavior in an elementary school music classroom: A study of class-wide function-related intervention teams. *Update: Applications of Research in Music Education, 35*(3), 23–30. <https://doi.org/10.1177/8755123315626229>
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education, 48*, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.013>
- Eberhard, D. M. (2025). Classroom Management und Umgang mit Unterrichtsstörungen im Fach Musik. In G. Brunner, D. Fiedler & S. Schmid (Hrsg.), *Welchen Musikunterricht braucht die Sekundarstufe 1? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem zukunftsfähigen Musikunterricht* (S. 93–108). OPUS-PHFR. <https://doi.org/10.60530/opus-3398>
- Eberhard, D. M., & Sammer, G. (2021). *Unterrichtsstörungen. Eine mehrdimensionale Perspektive*. PaMina, 48, 5–9.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Hrsg.). (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Routledge.
- Gee, J. P. (2023). A survey of K-12 music teachers' classroom management experiences in music teacher preparation programs. *Visions of Research in Music Education, 42*, Article 5.
- Gee, J. L., Alejo, M., & Hill, J. (2024). Preservice music teachers' classroom management beliefs. *Update: Applications of Research in Music Education, 43*(1), 70–79. <https://doi.org/10.1177/87551233231226392>
- Grohé, M. (2011). *Der Musiklehrer-Coach. Professionelles Handeln in konflikthafter Unterrichtssituationen* (1st ed.). Helbling Verlag. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6232374>
- Haritun, R. A. (1994). *Music teacher's survival guide: Practical techniques & materials for the elementary music classroom*. Parker Pub. Co.
- Hofbauer, V. C. (2017a). Motivation und Stressbewältigung von Musiklehrer/innen. In D. Barth, O. Nimczik & M. Pabst-Krueger (Hrsg.), *Musik erleben - Musik reflektieren*. 3. Bundeskongress Musikunterricht 2016 (S. 240–243). BMU Bundesverband Musikunterricht.
- Hofbauer, V. C. (2017b). *Motivation von Musiklehrern* [Dissertation, Springer].
- Klaffke, T. (2022). *Unterrichtsstörungen - Prävention und Intervention: Möglichkeiten und Chancen einer ressourcenorientierten Pädagogik* (2. Aufl.). Klett/Kallmeyer (Klasse leiten). <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.5555/9783772713934>
- KMK (2022). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 07.10.2022. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf)
- König, J., & Rothland, M. (2016). Klassenführungswissen als Ressource der Burnout-Prävention? Zum Nutzen von pädagogisch-psychologischem Wissen im Lehrerberuf. *Unterrichtswissenschaft, 44*, 425–441.
- Kufner, S., Mägdefrau, J., & Birnkammerer, H. (2024). *Gestufte Standards für die Lehrkräftebildung*. <https://doi.org/10.15475/PARADIGMA.2024.2>

- Lahey, T. (2024). From college to classroom: Using virtual collaborative inquiry to support first-year teachers with classroom management. *Journal of Education*, 204(3), 499–510. <https://doi.org/10.1177/00220574231166014>
- Langstaff, J. (2024). Classroom management in K–12 classroom music: A review of the literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 42(2), 42–50. <https://doi.org/10.1177/87551233231162927>
- Malmberg, I. (2021). Musizieren als Entwicklungsaufgabe im Schulpraktikum - erste Ergebnisse der qualitativen Erhebung TRANSFER zu Mentor\*in- Mentee-Dynamiken beim Klassenmusizieren in schulischen Praxisphasen. In J. Hasselhorn, O. Kautny & F. Platz (Hrsg.), *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention = Music education between (self-)reflections and interventions* (S. 113–134). Waxmann (Musikpädagogische Forschung / Research in Music Education, Band 41).
- McCarthy, C. J., Mosley, K. C., & Dillard, J. B. (2023). Teacher stress and classroom management. In E. J. Sabornie & D. L. Espelage (Hrsg.), *Handbook of classroom management* (3rd ed., S. 189–210). Routledge, Taylor & Francis Group.
- McIntosh, K., Brown, J. A., & Borgmeier, C. J. (2008). Validity of functional behavior assessment within a response to intervention framework. *Assessment for Effective Intervention*, 34(1), 6–14. <https://doi.org/10.1177/1534508408314096>
- Montague, M. L., & Kwok, A. (2023). Teacher training and classroom management. In E. J. Sabornie & D. L. Espelage (Hrsg.), *Handbook of classroom management* (3rd ed., S. 249–270). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Nolting, H.-P. (2023). *Störungen in der Schulklasse: Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung* (15. Aufl.). Beltz.
- Nusseck, M., Spahn, C., Echternach, M., Immerz, A., & Richter, B. (2020). Vocal health, voice self-concept and quality of life in German school teachers. *Journal of Voice: Official Journal of the Voice Foundation*, 34(3), 488.e29–488.e39. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2018.11.008>
- Ophardt, D., Piwowar, V., & Thiel, F. (2017). Kompetenzen des Klassenmanagements (KODEK). In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals: Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven* (S. 133–152). Springer.
- Parker, E. C. (2023). An intrinsic case study of six public school music educators' classroom management development. *Contributions to Music Education*, 48, 79–98. <https://www.jstor-org.docweb.rz.uni-passau.de:2443/stable/27234256?seq=1>
- Piwowar, V. (2013). Multidimensionale Erfassung von Kompetenzen im Klassenmanagement: Konstruktion und Validierung eines Beobachter- und eines Schülerfragebogens für die Sekundarstufe 1. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(4), 215–228. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000108>
- Reinke, W. M., Herman, K. C., Stormont, M., Newcomer, L., & David, K. (2013). Illustrating the multiple facets and levels of fidelity of implementation to a teacher classroom management intervention. *Administration and Policy in Mental Health*, 40(6), 494–506. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0496-2>
- Robison, T. (2018). Classroom management through lesson design: Considering some often-overlooked variables to prevent issues before they start. *General Music Today*, 32(1), 33–35. <https://doi.org/10.1177/1048371318793147>
- Robison, T. (2019). Improving classroom management issues through your carefully chosen approaches and prompts. *General Music Today*, 32(3), 20–22. <https://doi.org/10.1177/1048371318812440>
- Seidel, T. (2020). Klassenführung. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 119–131). Springer.
- Syring, M. (2017). *Classroom Management: Theorien, Befunde, Fälle - Hilfen für die Praxis*. Vandenhoeck & Ruprecht. <https://www.vr-elibrary.de/isbn/9783525701850>
- Tomek, R., & Urhahne, D. (2022). Relating teachers' coping styles to student noise and perceived stress. *Educational Psychology*, 42(3), 375–395. <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2031892>
- Trudel, S. M., Winter, E. L., & Bray, M. A. (2023). Prevention strategies for classroom management. In E. J. Sabornie & D. L. Espelage (Hrsg.), *Handbook of classroom management* (3rd ed., S. 31–53). Routledge, Taylor & Francis Group.