

Zum Kompetenzerleben von Schülern im Musikunterricht

Eine empirische Studie mit Schülern der
Jahrgangsstufen 7-12

Masterarbeit von **Melina Corinne Carmichael**

Matr.-Nr.: 360785

Studiengang: MA 2 Musik (Lehrer)

Betreuer: Prof. Dr. Christian Harnischmacher

Zweitgutachter: Viola C. Hofbauer

Berlin, den 07.08.2014

Selbständigkeitserklärung:

Ich versichere hiermit, dass ich vorliegende Masterarbeit „Zum Kompetenzerleben von Schülern im Musikunterricht“ selbständig und nur mit den angegebenen Hilfsmitteln angefertigt habe und dass alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken entnommen sind, durch Angabe der Quellen als Entlehnungen kenntlich gemacht worden sind.

Weiterhin erkläre ich, dass die vorliegende Arbeit noch nicht im Rahmen eines anderen Prüfungsverfahrens eingereicht wurde.

Berlin, den 07.08.2013

Melina Carmichael

Danksagung:

Mein besonderer Dank gilt dem Team der Forschungsstelle empirische Musikpädagogik, den Lehrern, die ihre Unterrichtszeit für die Durchführung der Studie zur Verfügung gestellt haben, den Schülern, die geduldig die Fragebögen ausgefüllt haben, meinen Eltern fürs Korrekturlesen und meinem Mann für alle Unterstützung.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	4
Teil 1: Theorie.....	6
2. Kompetenz.....	6
2.1. Entwicklung des Kompetenzbegriffs	6
2.2. Kompetenz im pädagogischen Kontext	7
2.3. Kompetenz und Performanz.....	9
2.4. Kompetenz in der Musikpädagogik	10
3. Forschungsstand.....	14
3.1. Kompetenzmodell im Fach Musik (KoMus)	14
3.2. Kritik am Kompetenzmodell im Fach Musik	16
3.3. Das Fokusmodell.....	17
4. Einstellung und Musikunterricht	20
4.1. Einstellung als Konstrukt	20
4.2. Einstellungen von Schülern zum Musikunterricht.....	22
Teil 2: Empirische Studie.....	25
5. Ziele der Studie	25
6. Methodisches Vorgehen	25
6.1. Hypothesenbildung	25
6.2. Skalenentwicklung musikbezogenes Kompetenzerleben	27
6.3. Voruntersuchung zur Skalenentwicklung	28
6.4. Aufbau des Fragebogens (Hauptuntersuchung).....	29
7. Durchführung.....	31
7.1. Datenerhebung	31
7.2. Dateneingabe in SPSS.....	33
8. Auswertung.....	33
8.1. Zusammensetzung der Stichprobe	33
8.2. Erstellung eines Strukturgleichungsmodells.....	34
8.2.1. Datenreduktion.....	35
8.2.2. Grafische Darstellung.....	35
8.2.3. Prüfung des Modell-Fit	37

8.3.	Testgütekriterien	37
8.3.1.	Objektivität.....	38
8.3.2.	Reliabilität.....	38
8.3.3.	Validität.....	39
8.4.	Auswertung der Hypothesen.....	41
8.5.	Diskussion der Ergebnisse	42
8.6.	Weitere Ergebnisse.....	46
9.	Fazit	47
10.	Ausblick	48
11.	Literaturverzeichnis	50
12.	Anhang.....	54
12.1.	Fragebogen Voruntersuchung zur Skalenentwicklung.....	55
12.2.	Fragebogen der Hauptuntersuchung.....	59
12.3.	Strukturgleichungsmodell (detaillierte Darstellung).....	63
13.	Diagramme.....	64
13.1.	Verteilung Alter (N= 325).....	64
13.2.	Verteilung Geschlecht (N=325)	64
13.3.	Verteilung Besuch musikbetonter Schulen (N=325).....	64
14.	Tabellen.....	65
14.1.	Reliabilität KEMI (Voruntersuchung).....	65
14.2.	Reliabilität KEMI (Hauptuntersuchung)	65
14.3.	Reliabilität Einstellung	65
14.4.	Faktorenanalyse Wichtigkeit	66
14.5.	DEV-Werte der Konstrukte HK, RK, PK, SK	66
14.6.	Quadrierte Korrelationen der Konstrukte HK, RK, PK, SK	67
14.7.	Mittelwerte Ranking.....	67

1. Einleitung

Als angehender Musiklehrer¹ kommt man nicht umhin, sich mit der eigenen Schülerbiografie auseinanderzusetzen. In Gesprächen mit Kommilitonen habe ich als Tutorin eines musikpädagogischen Seminars immer wieder beobachtet, dass nicht alle, die jetzt Musik auf Lehramt studieren, ein gutes Bild vom Musikunterricht ihrer eigenen Schulzeit haben. Insbesondere führte das Gefühl, die eigenen musikbezogenen Kompetenzen als Schüler im Unterricht nicht hinreichend ausschöpfen zu können, bei vielen zu einer schlechten Einstellung gegenüber dem erlebten Musikunterricht. Aus dieser Beobachtung resultiert das Interesse, sich mit musikbezogenen Kompetenzen von Schülern näher zu befassen. Welche Bedeutung kommt Kompetenzen im Musikunterricht zu? Wie können Kompetenzen erhoben werden? Haben Kompetenzen tatsächlich einen Einfluss auf die Einstellung zum Musikunterricht von Schülern? Auch wenn für Lehramtsstudenten derzeit der Begriff *Kompetenz* in der Ausbildung ständig präsent ist und Schulleistungstests, Bildungsstandards und Lehrpläne einen kompetenzorientierten Unterricht fordern, um die Qualität des deutschen Bildungssystems zu verbessern, so gibt es doch bisher wenig Hinweise, welche Rolle Kompetenzen im Musikunterricht einnehmen sollen. Während für die Hauptfächer bereits Untersuchungen und Umsetzungsmöglichkeiten vorliegen, wurde in diesen Zusammenhang für das Fach Musik bisher erst wenig erforscht.

Mit dieser Masterarbeit soll ein Beitrag zur empirischen Untersuchung musikbezogener Kompetenzen von Schülern geleistet und der Frage nachgegangen werden, ob ein Zusammenhang zwischen musikbezogenem Kompetenzen und der Einstellung zum Musikunterricht empirisch festgestellt werden kann. Als erster Schritt musste dazu ein Testinstrument geschaffen werden, mit dem musikbezogene Kompetenzen von Schülern erfasst werden können. Zu diesem Zweck wurde auf Basis des Fokusmodells² eine Skala zur Erfassung des musikbezogenen Kompetenzerlebens von Schülern entwickelt

¹ Zur besseren Lesbarkeit wurde in dieser Arbeit die maskuline Schreibweise verwendet. Es sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass in der Regel beide Geschlechter gemeint sind.

² vgl. Harnischmacher 2008, S. 224f.

und empirisch überprüft. Mit Hilfe dieses Messinstruments entstand ein Fragebogen, mit dem Schüler von drei Berliner Gymnasien befragt wurden. Ziel der Untersuchung ist es festzustellen, welchen Einfluss musikbezogenes Kompetenzerleben auf die Einstellung zum Musikunterricht hat.

Im theoretischen Teil der Arbeit wird zunächst der Begriff Kompetenz in seiner Vielseitigkeit einschließlich des aktuellen Forschungsstands vorgestellt und erläutert. Auch Einstellung wird in diesem Zusammenhang näher betrachtet, wobei ein Schwerpunkt auf die Einstellung zum Musikunterricht gelegt wird. Im zweiten Teil wird die empirische Forschung detailliert dargestellt. Die erhobenen Daten werden mittels eines Strukturgleichungsmodells ausgewertet und die Untersuchung im Hinblick auf die Hauptgütekriterien geprüft. Ziel ist es, mit den Ergebnissen die Einstellung zum Musikunterricht besser erklären und so einen Musikunterricht gestalten zu können, der für Schüler mit verschiedenen musikbezogenen Kompetenzen gleichermaßen ansprechend und fördernd ist.

Teil 1: Theorie

2. Kompetenz

2.1. Entwicklung des Kompetenzbegriffs

Der Begriff Kompetenz geht auf das lateinische Verb *competere* zurück³, welches zu etwas fähig sein, für etwas ausreichen oder zusammentreffen bedeutet⁴. Im römischen Staatsrecht wurden mit dem daraus abgeleiteten Partizip Präsens Aktiv *competens* diejenigen Bürger oder Staatsorgane bezeichnet, die für eine Sache rechtmäßig zuständig oder befugt waren. Das wortverwandte Substantiv *competentia* bezeichnete seit dem 13. Jahrhundert die für den Lebensunterhalt zustehenden Einkünfte und insbesondere die zum Unterhalt eines Klerikers nötigen, nicht pfändbaren Mittel. Eine ähnliche Bedeutung findet sich im 19. Jahrhundert in der deutschen Militärsprache, wo mit *Kompetenz* Ressourcen wie Geld, Lebensmittel, Unterkunft oder Kleidung gemeint sind, die einem Angehörigen des Heeres oder der Marine den Vorschriften nach zustanden. Die Wurzeln des Kompetenzbegriffs liegen somit im Staatsrecht und bezeichnen auf der einen Seite bis heute die Zuständigkeit, Befugnis oder Rechtmäßigkeit eines Organs, einer Institution oder einer Person, während der Begriff auf der anderen Seite solche Mittel beschreibt, die einer Person aus Rechtsgründen zustehen⁵.

In der Biologie hingegen wird unter Kompetenz die dauerhaft vorhandene Fähigkeit eines tierischen oder pflanzlichen Organismus verstanden, eine bestimmte Entwicklungsreaktion einzuleiten⁶. Kompetenz wird in diesem Fall nicht erlernt, sondern ist eine Fähigkeit, die dauerhaft zur Verfügung steht. Im Gegensatz dazu definiert White Kompetenz als eine nicht angeborene Fähigkeit von höheren Säugetieren, die zur effektiveren Interaktion mit der Umwelt vom Individuum selbstorganisiert entwickelt wird⁷.

³ vgl. Drosdowski et. al. 1963, S. 350.

⁴ vgl. Fromm et. al. 2007, S. 164.

⁵ vgl. Huber 2000, o. S.

⁶ vgl. ebd.

⁷ vgl. White 1959, S. 297.

Das heute übliche Verständnis von Kompetenz geht auf den Kommunikationswissenschaftler Noam Chomsky zurück. Er bezeichnet Kompetenz als

„die Fähigkeit von Sprechern und Hörern, mit Hilfe eines begrenzten Inventars von Kombinationsregeln und Grundelementen potenziell unendlich viele neue, noch nie gehörte Sätze *selbstorganisiert* bilden und verstehen zu können sowie einer potentiell unendlichen Menge von Ausdruckselementen eine ebenso potenziell unendliche Menge von Bedeutungen zuzuordnen zu können“⁸.

Bei diesem Kompetenzverständnis wird davon ausgegangen, dass Kompetenz nicht direkt sichtbar ist. Aus den Handlungen eines Menschen kann auf die zugrundeliegende Kompetenz geschlossen werden, sie ist in ihrer Vollständigkeit jedoch nicht nachweisbar.

Es zeigt sich, dass der Begriff Kompetenz in verschiedenen Zusammenhängen sehr unterschiedliche Bedeutung haben kann. Im folgenden Kapitel soll daher die Verwendung im pädagogischen Kontext näher erläutert werden.

2.2. Kompetenz im pädagogischen Kontext

In Deutschland kommt dem Begriff Kompetenz in pädagogischen Zusammenhängen seit dem so genannten „PISA-Schock“ im Jahr 2001 eine große Bedeutung zu⁹. Alarmiert durch das schlechte Abschneiden der deutschen Schüler bei den internationalen Schulleistungsstudien PISA¹⁰ und TIMSS¹¹ beauftragte das Bundesministerium für Bildung und Forschung ein Autorenteam um Eckhard Klieme, eine Expertise zu nationalen Bildungsstandards zu entwerfen. Diese gelten allgemein als ein Instrument, Lehren und Lernen in der Schule zu verbessern. Dabei wird zwischen Angebots-, Inhalts- und Niveaustandards unterschieden. Angebotsstandards beschreiben Gegenstände, Bedingungen und Verfahrensweisen des Lernens, während Inhaltsstandards verbindliche Unterrichtsinhalte und Methoden zur

⁸ Erpenbeck 2003, S. X, zitiert nach Feucht 2001, S. 22.

⁹ vgl. Barz 2011, S. 1.

¹⁰ Programme for International Student Assessment

¹¹ Trends in International Mathematics and Science Study

Vermittlung benennen. Niveaustandards definieren hingegen Zielniveaus, die die Schüler zu bestimmten Zeitpunkten ihrer Schullaufbahn erreicht haben sollten¹².

In der sogenannten „Klieme-Expertise“ werden Bildungsstandards als Form von Niveaustandards verstanden und die Entwicklung von Kompetenzmodellen zur Abbildung eben dieser gefordert:

„Bildungsstandards konkretisieren die Ziele in Form von Kompetenzanforderungen. Sie legen fest, über welche Kompetenzen ein Schüler, eine Schülerin verfügen muss, wenn wichtige Ziele der Schule als erreicht gelten sollen. Systematisch geordnet werden diese Anforderungen in Kompetenzmodellen, die Aspekte, Abstufungen und Entwicklungsverläufe von Kompetenzen darstellen.“¹³

Grundlage für die Forderungen der „Klieme-Expertise“ ist ein Kompetenzverständnis im Sinne Weinerts. Dieser versteht unter Kompetenz

„die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen nutzen zu können.“¹⁴

Diese Definition legt ihren Schwerpunkt auf die Fähigkeit und Bereitschaft, Probleme in variablen Situationen zu lösen. Sie kann als Übertragung von Chomskys Kompetenzverständnis in pädagogische Kontexte verstanden werden, da auch dort mit einem begrenzten Inventar von Fähigkeiten eine Vielzahl variabler Situationen gemeistert bzw. gelöst werden können. Seit der „Klieme-Expertise“ bildet Weinerts Kompetenzverständnis die Grundlage für alle kompetenzorientierten Bildungsstandards, -reformen und Lehrpläne im deutschen Schulsystem.

¹² Lehmann-Wermser 2008, S. 113.

¹³ Klieme et. al. 2007, S. 21.

¹⁴ Weinert 2001, S. 27f.

2.3. Kompetenz und Performanz

Der Kompetenzbegriff wird von einigen Autoren um den Begriff der Performanz ergänzt¹⁵. Er basiert auf der Vorstellung, dass Kompetenzen als potenzielle Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht direkt sichtbar sind. Erst anhand von Handlungen wird die Kompetenz beobachtbar. Diese „Sichtbarwerdung“ von Kompetenz wird als Performanz bezeichnet¹⁶. Wenn jedoch Kompetenzen gar nicht direkt beobachtbar sind und durch Performanz lediglich ein Rückschluss auf die zugrundeliegenden Kompetenzen erfolgen kann, stellt sich die Frage, woran Kompetenzen zuverlässig gemessen werden können. Viele Schulleistungsstudien wie PISA oder TIMMS gehen von einer Messbarkeit von Kompetenz aus und suggerieren, dass Testergebnisse die Kompetenz des getesteten Schülers klar abbilden¹⁷. Es ist jedoch anzuzweifeln, ob solche Testergebnisse mit der tatsächlichen Kompetenz eines Schülers überhaupt übereinstimmen können, da Testleistungen nicht nur vom eigenen Können, sondern auch von äußeren Umständen abhängig sind. Geht es einem Schüler gesundheitlich nicht gut, wird er vermutlich eine schlechtere Leistung erbringen, als wenn er ausgeschlafen und kerngesund ist. Ebenso werden die jeweilige Tagesform, Unruhe oder Ablenkungen einen Einfluss auf die Leistungsfähigkeit haben. Außerdem werden in solchen Testverfahren meist nur kognitive Fähigkeiten in Form von Wissen und deren Anwendung getestet¹⁸. Kompetenzen, die sich nicht auf solche Weise abprüfen lassen, werden nicht berücksichtigt.

Kompetenzen sind demnach nicht direkt beobachtbar, sondern nur mittels konkreter Handlungen, den so genannten Performanzen. Da Kompetenz „stets eine Form von Zuschreibung (Attribution) auf Grund des Urteils eines Beobachters“¹⁹ bleibt, ist eine objektive Beurteilung von Kompetenz, wie sie in einigen Testverfahren angestrebt wird, kaum möglich.

¹⁵ vgl. dazu beispielsweise Huber 2000, Kaiser 2001, Scharf 2003a/b und Kruck 2013.

¹⁶ vgl. Scharf 2003, S. 44.

¹⁷ vgl. Feucht 2011, S. 23.

¹⁸ vgl. ebd.

¹⁹ Erpenbeck 2003, S. 23.

2.4. Kompetenz in der Musikpädagogik

Auch im Bereich der Musikpädagogik fand in den letzten Jahren eine starke Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff statt. Viele Autoren versuchen hierbei, musikalische oder künstlerische Kompetenz in Analogie zu Chomsky zu definieren. So versteht beispielsweise Huber unter künstlerischer Kompetenz „die Fähigkeit, aus einem begrenzten Inventar von Grundelementen, Kombinationsregeln und Medien eine potentiell unendliche Vielfalt von Texten, Werken, Aufführungen und Kontexten zu bilden“²⁰. Eine etwas mehr auf Musik zugeschnittene Definition ist bei Kaiser zu finden: „Musikalische Kompetenz wäre [...] die Fähigkeit eines idealen Musizierenden, ein abstraktes System musikgenerativer Regeln zu beherrschen.“²¹ Das Beherrschen von Regeln alleine ist Kaiser zufolge jedoch nicht ausreichend, da erst im immer wieder richtigen Handeln in ähnlichen Situationen Kompetenz sichtbar wird²².

Es ist außerdem festzustellen, dass keine einheitliche Bezeichnung für Kompetenzen im Zusammenhang mit Musik existiert. Neben dem übergeordneten Begriff „künstlerische Kompetenz“²³, in der Musik als Teilbereich der Künste angesehen wird, wird von den meisten Autoren der Ausdruck „musikalische Kompetenz“ verwendet²⁴. Bei Harnischmacher findet sich darüber hinaus auch die Bezeichnung „musikbezogene Kompetenz“²⁵. Dieser Ausdruck stellt die Begriffe Musik und Kompetenz in einen sachlich-neutralen Bezug. Im Wort „musikalisch“ schwingen hingegen Eigenschaften des nahe verwandten Begriffs „Musikalität“ mit, welcher für „musikalisches Empfinden“ und die „Fähigkeit, Musik zu erleben“, steht²⁶. Somit erhält der Begriff „musikalische Kompetenz“ die Konnotation, dass eine Kompetenz gemeint ist, die mit dem direkten Musikerleben oder -empfinden zusammenhängt. Kompetenzen, die mit Musik in Beziehung stehen, jedoch nicht direkt mit Musikerleben verknüpft sind wie z. B. Wissen

²⁰ Huber 2000, o. S.

²¹ Kaiser 2001, S. 6.

²² vgl. ebd., S. 8.

²³ vgl. beispielsweise Huber 2000.

²⁴ vgl. z. B. Kaiser 2001, Scharf 2003a und 2003b, Niessen et al. 2008, Feucht 2011.

²⁵ vgl. Harnischmacher 2012.

²⁶ Drosdowski et al. 1974, S. 481.

über musikalische Formen, werden damit unbewusst ausgeklammert. Für die vorliegende Arbeit wird deshalb im Folgenden die Bezeichnung „musikbezogene Kompetenz“ verwendet werden, da sie umfassender ist und die Vielseitigkeit des Musikunterrichts besser widerspiegelt.

Bisher wurden von der Kultusministerkonferenz ausschließlich Bildungsstandards für die Hauptfächer Mathematik und Deutsch, die Fremdsprachen Englisch und Französisch und die Naturwissenschaften Biologie, Physik und Chemie festgelegt. Für alle weiteren Fächer liegen keine Bildungsstandards vor²⁷. Da es politisches Ziel ist, in Zukunft auch Bildungsstandards für das Fach Musik basierend auf entsprechenden Kompetenzmodellen formulieren zu können, stellt sich die Frage, wie dies in der Musikpädagogik umgesetzt werden kann²⁸. Bisher sind lediglich aus den USA Bildungsstandards für das Fach Musik bekannt. Die sogenannten „National Standards for Arts Educations“ formulieren neun Standards für das Fach Musik:

1. Singing, alone and with others, a varied repertoire of music
2. Performing on instruments, alone and with others, a varied repertoire of music
3. Improvising melodies, variations, and accompaniments
4. Composing and arranging music within specified guidelines
5. Reading and notating music
6. Listening to, analyzing, and describing music
7. Evaluating music and music performances
8. Understanding relationships between music, the other arts, and disciplines outside the arts
9. Understanding music in relation to history and culture²⁹.

Diese Standards werden in die drei Niveaustufen Grade K-4 (Klassenstufe 1-4), Grade 5-8 (Klassenstufe 5-8), Grade 9-12 Proficient (Klassenstufe 9-12) und Grade 9-12 Advanced (Klassenstufe 9-12 fortgeschritten) unterteilt. Pro Standard und Niveaustufe sind außerdem zwei bis fünf eher allgemein

²⁷ vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister 2004, S. 13f.

²⁸ vgl. Kruck 2013, S. 449.

²⁹ vgl. Consortium of National Arts Education Associations 2014.

gehaltene Unterpunkte formuliert. Diese entsprechen nicht den zielniveauorientierten Bildungsstandards im deutschen Sinne, sondern sind eher als Inhaltsstandards zu verstehen, die verbindliche Unterrichtsinhalte beschreiben ähnlich den früheren deutschen Lehrplänen³⁰. Die Bildungsstandards der USA bieten demnach keine Vorlage für die gewünschten Niveaustandards, die das deutsche Bildungssystem anstrebt.

Für eine Bildungsreform mit Bildungsstandards im Sinne der „Klieme-Expertise“ werden drei Komponenten benötigt:

1. Vereinbarung von Bildungszielen in den einzelnen Domänen (z. B. Musik)
2. die Festlegung von Standards in Form von Kompetenzen mit Dimensionen (als Mindeststandards oder Standards mit Niveaustufen)
3. Überprüfung des tatsächlich erreichten Kompetenzniveaus³¹

Im folgenden Kapitel wird näher thematisiert werden, inwieweit die Festlegung von Standards mittels Kompetenzmodelle für den Musikunterricht eine Schwierigkeit darstellt. Daher soll an dieser Stelle nur auf die Forderung, die erreichten Kompetenzniveaus zu überprüfen, eingegangen werden. Laut der „Klieme-Expertise“ sind „empirische Untersuchungen mithilfe von Tests [...] erforderlich, um zu prüfen, ob diese Modelle tatsächlich die Aspekte der Kompetenzen von Lernenden, ihre Niveaustufung und ggf. ihre Entwicklung angemessen widerspiegeln“³².

Wie bereits im vorherigen Kapitel festgestellt, ist eine direkte Überprüfung von Kompetenzen im konstruktivistischen Sinn nicht möglich, da laut Kaiser Kompetenz nur eine Attribution von uns auf ein Subjekt über einen situierten Gegenstandsbereich ist. Eine Abbildung der Kompetenz in der Performanz muss immer „fehlerbehaftet“ sein, da lediglich eine Handlung auf Basis von Kompetenzen jedoch nie die Kompetenz an sich gezeigt wird³³. Scharf geht sogar so weit zu sagen, dass aus diesem Grund der musikalische Kompetenzbegriff bei Zugrundelegung des Performanz-Kompetenz-Modells

³⁰ vgl. Lehmann-Wermser 2008, S. 113.

³¹ vgl. Bähr 2005, S. 140.

³² Klieme et al. 2007, S. 82.

³³ vgl. Kaiser 2001, S. 6ff.

in musikpädagogischen Kontexten bedeutungslos ist³⁴. Auch Kaiser findet den Kompetenzbegriff in Bezug auf Bildungsprozesse unpassend, weist aber darauf hin, dass kompetentes musikalisches Handeln dennoch in Prozesse musikalischer Bildung münden kann. Er versteht Kompetenz nicht als Zuschreibung einer außenstehenden Person, sondern als ein Zuständigsein des Subjektes³⁵. Dieses Kompetenzverständnis wird von Harnischmacher aufgegriffen, der musikbezogene Kompetenz als „sich zuständig fühlen“ definiert. Wer sich in einer bestimmten Situation zuständig fühlt, meint, in dieser Situation erfolgreich handeln zu können. Zuständigsein drückt sich darin aus, in Bezug auf eine Situation anzunehmen, sinnvoll handeln zu können, und dies in die Tat umzusetzen. Für Kaiser und Harnischmacher ist Kompetenz demnach keine Zuschreibung eines Pädagogen an Schüler, sondern das Erleben des Schülers, in musikbezogenen Kontexten erfolgreich handeln zu können³⁶.

Es ist festzustellen, dass es für Kompetenzen im musikpädagogischen Kontext keine einheitliche Definition gibt. Es lassen sich im Groben zwei unterschiedliche Kompetenzverständnisse unterscheiden. Aufgrund der Forderung nach musikbezogenen Kompetenzmodellen zur Abbildung von Bildungsstandards wird Kompetenz einerseits als jederzeit abrufbares Wissen und verfügbare Fähigkeiten, welche in Testverfahren überprüft werden können, verstanden. In diesem Kontext wird versucht, Bildungsziele und Kompetenzmodelle zu entwickeln, die den Forderungen der „Klieme-Expertise“ entsprechen. Da aus konstruktivistischer Sicht Kompetenzen jedoch nicht direkt beobachtet werden können, steht auf der anderen Seite das Kompetenzerleben im Vordergrund. Kompetent ist demnach nicht der, dem aufgrund eines guten Testergebnisses Kompetenz von außen zugeschrieben wird, sondern wer sich in einer musikalischen Situation aufgrund seines Handlungsrepertoires zuständig fühlt.

³⁴ vgl. Scharf 2003a, S. 45.

³⁵ Kaiser 2001, S. 9.

³⁶ vgl. Harnischmacher 2008, S. 226.

3. Forschungsstand

3.1. Kompetenzmodell im Fach Musik (KoMus)

In der empirischen Forschung ist derzeit das Projekt „Kompetenzmodell im Fach Musik“ (KoMus) das größte in Bezug auf musikbezogene Kompetenzen. Die Studien der Bremer Forschungsgruppe um Niessen, Lehmann-Wermser, Knigge und Lehmann haben das Ziel, ein Kompetenzmodell zur Erstellung von Bildungsstandards für das Fach Musik zu entwickeln.

In einer ersten Studie wurde dazu ein theoretisches Kompetenzmodell für den Kompetenzbereich „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ entwickelt. Dieses basiert auf dem Kompetenzbegriff Weinerts und sucht ausdrücklich einen Anschluss an die Vorgaben der „Klieme-Expertise“³⁷. Die Auswahl des Teilbereichs „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ ist darauf zurückzuführen, dass dieser in den meisten Lehrplänen Berücksichtigung findet und ein umfassender musikpädagogischer und -psychologischer Diskurs zu dieser Thematik vorliegt. Aufgrund der empirischen Überprüfbarkeit wurde das Modell für Schüler der sechsten Klassenstufe operationalisiert. Grund dafür ist, dass die Wahrscheinlichkeit Klassen mit konstantem Musikunterricht testen zu können, in den Klassenstufen fünf und sechs am größten ist³⁸.

Das Modell gliedert sich in zwei Dimensionen, in denen drei sachlogisch-graduell aufeinanderfolgende Niveaustufen unterschieden werden. Die drei Niveaustufen der ersten Dimension „Wahrnehmungsfähigkeit und musikalisches Gedächtnis“ differenzieren die Fähigkeit, musikalische Formen erkennen, unterscheiden und vergleichen zu können. Die zweite Dimension „Reflektierter Einsatz musikalischen Sach- und Weltwissens“ gliedert sich in drei Säulen, die wiederum jeweils drei Niveaustufen aufweisen. Unterschieden werden hierbei die Fähigkeiten zu verbalisieren, zu visualisieren und über Wissen zu verfügen (siehe Abb. 1).

³⁷ vgl. Niessen et al. 2008, S. 9.

³⁸ vgl. ebd., S. 16ff.

Wahrnehmungsfähigkeit und musikalisches Gedächtnis III - Erkennen komplexer musikalischer Beziehungen (z. B. komplexe rhythmische und melodische Kombinationen, versteckte musikalische Zitate)	Reflektierter Einsatz musikalischen Sach- und Weltwissens C - kritische Bewertung von Musik und ihrer Ausführung auf der Grundlage des Fachwissens - angemessener Umgang mit bzw. Einsatz von: <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%; padding: 2px;">- differenzierter Verbalisierung (inklusive Fachterminologie)</td> <td style="width: 33%; padding: 2px;">- komplexer Visualisierung von Musik (z. B. traditioneller Notation)</td> <td style="width: 33%; padding: 2px;">- Wissen über historisch-kulturelle Kontexte von Musik</td> </tr> </table>			- differenzierter Verbalisierung (inklusive Fachterminologie)	- komplexer Visualisierung von Musik (z. B. traditioneller Notation)	- Wissen über historisch-kulturelle Kontexte von Musik
- differenzierter Verbalisierung (inklusive Fachterminologie)	- komplexer Visualisierung von Musik (z. B. traditioneller Notation)	- Wissen über historisch-kulturelle Kontexte von Musik				
II - Erkennen kombinierter und versteckter Ereignisse - Vergleich musikalischer Ereignisse (z. B. differenziertere Sounds und Effekte) - Erkennen musikalischer Grundformen (z. B. Erkennen wiederkehrender Formteile → ABA-Form, einfache Variation).	B angemessener Umgang mit bzw. Einsatz von: <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%; padding: 2px;">- Verbalisierung auf mittlerem Differenzierungsniveau (inklusive Fachterminologie)</td> <td style="width: 33%; padding: 2px;">- Visualisierung auf einem mittlerem Komplexitätsniveau (z. B. traditioneller Notation)</td> <td style="width: 33%; padding: 2px;">- Wissen über musikalische Genres</td> </tr> </table>			- Verbalisierung auf mittlerem Differenzierungsniveau (inklusive Fachterminologie)	- Visualisierung auf einem mittlerem Komplexitätsniveau (z. B. traditioneller Notation)	- Wissen über musikalische Genres
- Verbalisierung auf mittlerem Differenzierungsniveau (inklusive Fachterminologie)	- Visualisierung auf einem mittlerem Komplexitätsniveau (z. B. traditioneller Notation)	- Wissen über musikalische Genres				
I - Erkennen herausstechender Merkmale (salient features; z. B. Zäsuren) - Vergleich klar unterscheidbarer musikalischer Phänomene (z. B. Sounds unterschiedlicher Musikrichtungen) - Erkennen einfacher Formen (z. B. Bildung von Formteilen durch Zäsuren)	A angemessener Umgang mit bzw. Einsatz von: <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%; padding: 2px;">- basaler Verbalisierung (inklusive Fachterminologie)</td> <td style="width: 33%; padding: 2px;">- intuitiven graphischen Notationsformen</td> <td style="width: 33%; padding: 2px;">- Wissen über einfache Verwendungssituationen von Musik</td> </tr> </table>			- basaler Verbalisierung (inklusive Fachterminologie)	- intuitiven graphischen Notationsformen	- Wissen über einfache Verwendungssituationen von Musik
- basaler Verbalisierung (inklusive Fachterminologie)	- intuitiven graphischen Notationsformen	- Wissen über einfache Verwendungssituationen von Musik				

Abbildung 1: Entwurf eines Kompetenzmodells "Musik wahrnehmen und kontextualisieren" (Niessen et al. 2008, S. 20)

Dieses Kompetenzmodell wurde in einer Folgestudie von Knigge in Form von Testaufgaben operationalisiert. Ziel war es, einen Pool an Aufgaben zu entwerfen, die den inhaltlichen und kognitiven Anforderungen des Kompetenzniveaus entsprechen. Im Zuge dessen konnten 179 Items entwickelt werden, die das Kompetenzmodell umfassend abbilden, dem Fähigkeitsspektrum einer sechsten Klasse entsprechen und testtheoretischen Anforderungen genügen³⁹. Diese Items wurden im Anschluss von Jordan anhand einer Stichprobe von 1449 Schülern der sechsten Jahrgangsstufe empirisch validiert. Mit der Studie konnte belegt werden, dass für einen Teil des Musikunterrichts eine Kompetenzmodellierung gelungen und Kompetenzmessung im Bereich „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ mit den vorliegenden Testaufgaben möglich ist⁴⁰.

³⁹ vgl. Knigge 2010.

⁴⁰ vgl. Jordan 2014, S. 10ff.

3.2. Kritik am Kompetenzmodell im Fach Musik

Das Kompetenzmodell der Bremer Forschungsgruppe wird von einigen Autoren kritisch hinterfragt. So ist einer der größten Kritikpunkte, dass nur ein Teilaspekt des Musikunterrichts („Musik wahrnehmen und kontextualisieren“) im Modell berücksichtigt wurde. Die Ergebnisse können deshalb nur eingeschränkt Auskunft über die tatsächliche musikbezogene Kompetenz eines Schülers geben. Ebenso wurde bisher nur eine Altersgruppe berücksichtigt. Die Autoren des KoMus-Modells waren sich bewusst, dass bei der Modellierung eines Kompetenzmodells die vollständige Erfassung des Fachs Musik höchstwahrscheinlich unmöglich ist, und entschieden sich daher für einen Themenbereich, der aufgrund seiner Testbarkeit gut in ein Kompetenzmodell überführt werden kann⁴¹. Dies kann sowohl als ein erster Schritt zur Lösung oder aber als Vermeidung des Problems betrachtet werden⁴². Darüber hinaus ist fraglich, ob für den Musikunterricht überhaupt festgelegt werden kann, was in welchem Alter für einen bestimmten Bildungsabschluss gekonnt werden muss⁴³. Insbesondere wird eine solche Einschätzung erschwert, da die Schüler über unterschiedliches Vorwissen z. B. aus privatem Instrumentalunterricht verfügen.

Die Feststellung, dass anscheinend nicht alle Bereiche des Musikunterrichts in Tests abgebildet werden können, wirft zudem die Frage auf, ob die Modellierung von Kompetenzmodellen zur Erstellung von Bildungsstandards für den Musikunterricht überhaupt zielführend ist. Rolle bezweifelt selbst unter Berücksichtigung von Transfereffekten, dass sich die Qualität des deutschen Bildungssystems durch die Einführung von Standards für das Fach Musik verbessern würde⁴⁴. Unter diesem Blickwinkel ist zu hinterfragen, warum Zeit und Energie in die Entwicklung eines Kompetenzmodells investiert wird, welches laut Angabe der Autoren wohl nie die komplette Vielfalt des Musikunterrichts abbilden können wird. Rolle sieht außerdem ein Problem darin, dass sich das KoMus-Projekt der „Klieme-Expertise“ folgend

⁴¹ vgl. Niessen et al. 2008, S.5.

⁴² vgl. Kruck 2013, S. 449f.

⁴³ vgl. Rolle 2008, S. 45.

⁴⁴ vgl. Rolle 2008, S. 44.

auf den Kompetenzbegriffs Weinerts bezieht und lediglich die kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten berücksichtigt, die motivationalen, volitionalen und sozialen Dimensionen jedoch nicht beachtet.

Das KoMus-Projekt versucht trotz des Wissens, dass eine vollständige Erfassung der Dimensionen des Musikunterrichts nicht möglich ist, ein Kompetenzmodell zu entwickeln, mit dem musikbezogene Kompetenz von Schülern in einem Testverfahren überprüft werden kann. Aus konstruktivistischer Sicht wird hierbei angewendet, dass Kompetenzen allerdings nicht an Testergebnissen festgemacht werden können. Scharf wirft aus diesem Grund die Frage auf, ob Lehrer überhaupt auf „musikalische Kompetenzen rückschließen, diese beurteilen oder bewerten dürfen“⁴⁵. Eine mögliche Lösung bietet Harnischmacher im Rahmen des Subjektorientierten Musikunterrichts, wenn er anstelle der Kompetenzmessung, die lediglich eine Zuschreibung sei, das Kompetenzerleben der Schüler in den Vordergrund stellt. Dies eröffnet eine alternative Möglichkeit des Umgangs mit Kompetenzen im Musikunterricht. Auf Harnischmachers Theorie des Fokusmodells soll daher im nächsten Kapitel eingegangen werden.

3.3. Das Fokusmodell

Im Rahmen des Subjektorientierten Musikunterrichts entwirft Harnischmacher ein Kompetenzverständnis, welches in Anlehnung an Kaiser Kompetenz aus konstruktivistischer Sicht hinterfragt. Musikbezogene Kompetenz wird hier verstanden „als kompetentes Musikhandeln, [das] Kenntnis und Können voraussetzt, und gleichsam Zuständigkeit und Verantwortung impliziert“⁴⁶. Insbesondere die Punkte Zuständigkeit und Verantwortung machen den entscheidenden Unterschied zum herkömmlichen Kompetenzverständnis, bei dem den Schülern Kompetenz von Pädagogen zugeschrieben wird. Fühlt sich ein Schüler in einer musikalischen Situation zuständig und in der Lage, verantwortungsvoll zu handeln, ist er sich selbst seiner Kompetenz bewusst. Anstelle einer externen Kompetenzzuschreibung steht das Kompetenzerleben des Schülers: eine Selbstzuschreibung.

⁴⁵ Scharf 2003a, S. 45.

⁴⁶ Harnischmacher 2008, S. 226.

Die Problematik der einseitigen Konzentrierung auf beispielsweise ausschließlich kognitive Dimensionen besteht bei Harnischmacher nicht, da er ein Kompetenzmodell entwirft, in dem vier Kompetenzbereiche in einem interdependenten Bezugssystem gebündelt sind. Ein kompetenter Umgang mit Musik zeichnet sich seiner Meinung dadurch aus, dass er auf Handeln basiert (Handlungskompetenz), mit dem Wissen um die Handlungsspielräume verbunden ist (Reflexionskompetenz), in einem sozialen Kontext steht (Soziale Kompetenz) und musikalische Wirklichkeit erlebt wird (Psychomotorische Kompetenz). Diese vier intentionalen Bereiche des Musikunterrichts sind im Fokusmodell durch das Kriterium der Polytelie (Vielzieligkeit) verknüpft. Jedes musikbezogene Lernziel weist laut Harnischmacher Aspekte eines jeden Bereichs auf und sollte daher aus allen vier Perspektiven betrachtet werden⁴⁷.

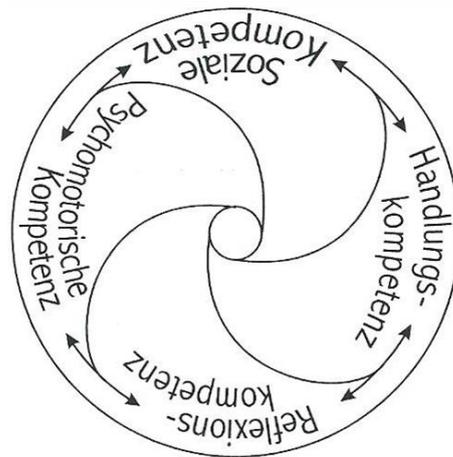


Abbildung 2: Intentionale Bereiche des Musikunterrichts (Harnischmacher 2008, S. 228)

Die *Reflexionskompetenz* steht für den Erwerb und die Anwendung musikbezogenen Wissens. Wissen meint in diesem Kontext

„die Fähigkeit zur Produktion und Weiterverarbeitung von Gedanken (zur situationsadäquaten kognitiven Operation von Problemlösungen) oder zur kompetenten Teilnahme an kommunikativen Diskursen verschiedenster Art“⁴⁸.

⁴⁷ vgl. ebd. S. 227f.

⁴⁸ Schmidt 1994, S. 76.

Es geht bei der Reflexionskompetenz also nicht nur darum, musikbezogenes Wissen abrufen zu können, sondern dieses in verschiedenen Situationen ein- und umsetzen zu können. Dieses Umsetzen ist Teil der *Handlungskompetenz*. Sie meint den Erwerb und die Anwendung musikalischen „Könnens“. Es geht hierbei um reflektiertes Handeln im Gegensatz zum einfachen „Tun“⁴⁹. Dabei kann auf der einen Seite Handlung von Wissen initiiert werden oder auf der anderen Seite Wissen aus Erfahrungen durch Handeln resultieren⁵⁰. Eine Förderung von Perspektivübernahmen und angemessener Fähigkeitseinschätzung in musikbezogenen Kommunikationen und Interaktionen bildet den Bereich der *Sozialen Kompetenz*. Sie geht über bloße Methoden wie Partner- oder Gruppenarbeit im Musikunterricht hinaus und orientiert sich gezielt an Musikpraxen und regelgeleitetem Musizieren. Die *Psychomotorische Kompetenz* als letzte der vier Teilbereiche ist grundlegend für den Musikunterricht. Sie bezeichnet die Entwicklung und Förderung der körperlichen Aktivität des Denkens in Musik. Fähigkeiten, die in direktem Zusammenhang mit Musikerleben stattfinden wie beispielsweise zur Musik singen oder tanzen, sind in diesem Kompetenzbereich verortet⁵¹.

Im Gegensatz zum Kompetenzmodell im Fach Musik, das bisher überwiegend kognitive Fähigkeiten abbildet, kann das Fokusmodell auf nahezu alle Bereiche des Musikunterrichts angewendet werden. Bei einer konsequenten Anwendung des Modells wird durch das Zusammenspiel der vier Kompetenzbereiche die Vielseitigkeit des Musikunterrichts widerspiegelt. Da das KoMus-Modell bisher keine Perspektiven bietet, zeitnah diese Vielfalt ebenfalls abzubilden, scheint es ratsam, andere Kompetenzmodelle zu suchen, die dazu in der Lage sind. Das Fokusmodell ist hierfür eine mögliche Alternative. Es muss allerdings bedacht werden, dass das Fokusmodell auf einem konstruktivistischen Kompetenzverständnis aufbaut, welches Kompetenz als Selbstzuschreibung im Sinne von Kompetenzerleben versteht. Anhand des Fokusmodells kann demnach kein Testverfahren entwickelt werden, mit dem die Kompetenz von Schülern

⁴⁹ vgl. Harnischmacher 2008, S. 230.

⁵⁰ vgl. Schmidt 1994, S. 81.

⁵¹ vgl. Harnischmacher 2008, S. 231ff.

getestet wird. Es ist jedoch möglich, es als Grundlage für die Ermittlung des Kompetenzerlebens von Schülern zu nutzen. Wie die Ausführungen zum Kompetenzbegriff in der Musikpädagogik zeigten (siehe 2.4.), kann durchaus begründet werden, warum die Erhebung des Kompetenzerlebens sinnvoller als eine Output-orientierte Testung von Kompetenz scheint.

Mit Hilfe des Fokusmodells kann ein alternativer Weg zur empirischen Untersuchung musikbezogener Kompetenzen beschritten werden. Während das KoMus-Projekt Kompetenz auf Basis von Kompetenzmodellen in Testverfahren überprüft, kann das Fokusmodell Grundlage für eine umfassende Erhebung des Kompetenzerlebens von Schülern sein. Ergebnisse aus einer solchen Umfrage bieten zwar nur ein subjektives Bild, da falsche Selbsteinschätzungen der Schüler die Ergebnisse verzerren können, es bleibt allerdings auch die Frage, in welchem Maße die Ergebnisse des Testverfahrens von KoMus mit der tatsächlichen musikbezogenen Kompetenz der Schüler übereinstimmt.

4. Einstellung und Musikunterricht

4.1. Einstellung als Konstrukt

Der Begriff Einstellung wird im allgemeinen Sprachgebrauch wie in der Wissenschaft auf vielfältige Weise angewendet⁵². Im Groben lassen sich in der Sozialpsychologie zwei Gruppen von Definitionen für Einstellung unterscheiden. Die erste Gruppe umfasst behavioristische Erklärungsmodelle, in denen Einstellung als Konsistenz von Verhalten verstanden wird. In verschiedenen Situationen werden identische Verhaltensweisen gezeigt, die nicht aufgrund von Situationsfaktoren erklärbar sind. Woher diese Verhaltenskonsistenz kommt und warum sie entsteht, wird in diesen Modellen jedoch nicht untersucht. Dem zugrunde liegt die Idee, durch objektives Messen von Einstellung Verhalten vorhersagen zu können. In Folge dessen wurden bei empirischen Untersuchungen meist Verhaltenshäufigkeiten erhoben⁵³. Es wurde jedoch in den späten 1960er

⁵² Hofstätter 1973, S. 165.

⁵³ vgl. Thomas 1991, S. 133.

Jahren in Studien festgestellt, dass Verhalten und Einstellung in keinem so engen Zusammenhang stehen, wie lange Zeit angekommen⁵⁴. Die zweite Gruppe umfasst Modelle, nach denen Einstellung auf innerpsychische Mechanismen zurückzuführen ist, welche ein konsistentes Verhaltens herbeiführen. Einstellung wird somit nicht mehr nur mit der Wahrscheinlichkeit des Auftretens eines Verhaltens gleichgesetzt, sondern wird durch eine innerpsychische Dimension bedingt. Daher werden Messungen auf Basis dieses Einstellungsverständnisses anhand von Meinungs- oder Gefühlsäußerungen durchgeführt⁵⁵. Eine in diese Richtung gehende Definition von Allport lautet:

„Einstellung ist ein seelischer und nervlicher Bereitschaftszustand, der durch die Erfahrung organisiert, einen richtenden und dynamischen Einfluß auf die Reaktion des Individuums, auf alle Objekte und Situationen ausübt, mit denen er verbunden ist.“⁵⁶

Nach Rosenberg und Hovland werden solche Reaktionen von affektiven, kognitiven und verhaltensmäßigen Komponenten beeinflusst. Die affektive Dimension ist auf Reaktionen des autonomen Nervensystems zurückzuführen. Häufig wird sie mit Emotionen verknüpft⁵⁷. Kognitive Komponenten zeigen sich hingegen eher durch Wahrnehmungsurteile und der Äußerung von Vorstellungen. Die Verhaltenskomponente kann durch offen zutage tretendes Verhalten oder über Äußerungen über das eigene Verhalten beobachtet werden⁵⁸.

⁵⁴ vgl. ebd., S. 131.

⁵⁵ vgl. ebd., S. 133f.

⁵⁶ Allport 1935, S. 810, zitiert nach Thomas 1991, S. 134.

⁵⁷ vgl. Bastian 1980, S. 11.

⁵⁸ vgl. Rosenberg & Hovland 1960, S. 3.

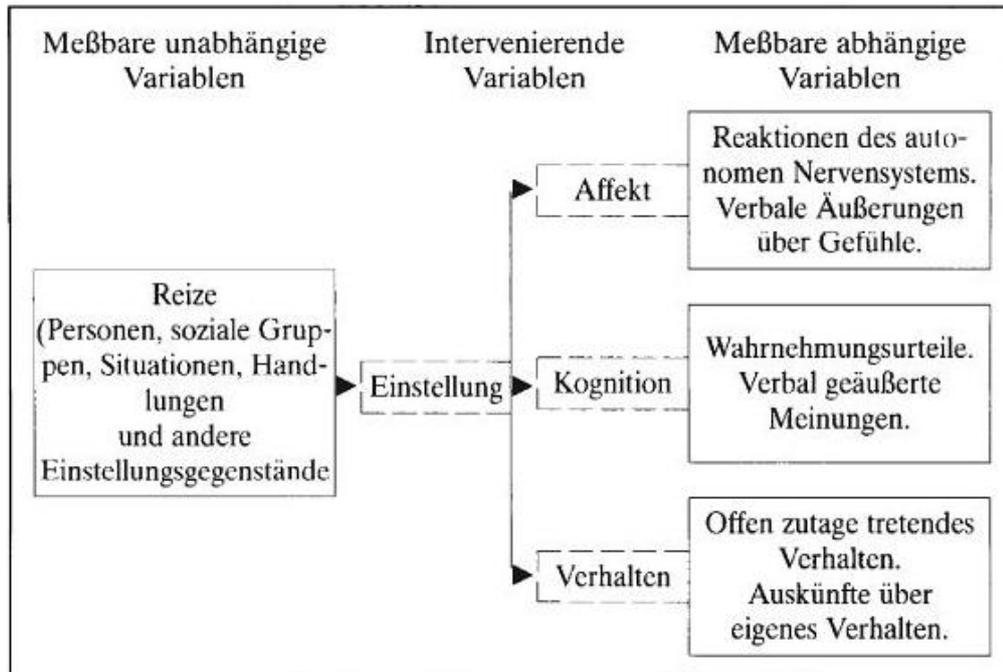


Abbildung 3: Schematische Darstellung der "Drei-Komponenten-Konzeption" der Einstellung⁵⁹

Wie in der Grafik dargestellt werden solche Einstellungen in Bezug auf messbare unabhängige Variablen ausgebildet, die als Einstellungsgegenstände bezeichnet werden. Sämtliche soziale Objekte wie beispielsweise Gegenstände, Menschen, Ereignisse oder Ideen können zu positiv, neutral oder negativ eingestuften Einstellungsgegenständen werden⁶⁰. Durch Einstellungen werden wir davor bewahrt, in jeder Situation neu entscheiden zu müssen, wie wir auf Objekte reagieren sollen. Sie helfen uns, unsere Umwelt besser zu verstehen, uns anzupassen und unsere Überzeugungen und Wertvorstellungen zu stabilisieren und zum Ausdruck zu bringen⁶¹.

Im Folgenden soll besonders auf den Einstellungsgegenstand Musikunterricht eingegangen werden.

4.2. Einstellungen von Schülern zum Musikunterricht

Bereits vor Schuleintritt bildet sich bei Schülern eine Einstellungen zum Musikunterricht. Diese ist abhängig von den unterschiedlichen musikalischen Anregungen des Elternhauses und den individuellen Erfolgs- oder

⁵⁹ vgl. Rosenberg & Hovland 1960, S. 3, Darstellung nach Thomas 1991, S. 134f.

⁶⁰ vgl. Graml & Reckziegel 1982, S. 15f.

⁶¹ vgl. ebd., S. 19.

Frusterlebnissen, die das Kind aufgrund positiver oder negativer Reaktion seiner Umwelt auf musikalische Aktivitäten erfährt⁶². Die Einstellung von Schülern zum Musikunterricht wurde bereits in einigen Studien untersucht. Im Rahmen dieser Arbeit können jedoch nicht sämtliche Ergebnisse vorgestellt werden, weshalb lediglich eine Übersicht über die Entwicklung der letzten fünfzig Jahre gegeben werden soll.

In den 1960er und 1970er Jahren ist in verschiedenen Studien mit Schülern der Sekundarstufe I und II festzustellen, dass die Einstellung der Schüler zu Musik deutlich höher ist als die zum Musikunterricht. Laut Silbermann haben mehr als zwei Drittel der befragten Schüler ein ziemlich großes bis sehr großes Interesse an Musik und geben als liebste Freizeitbeschäftigung Musikhören an⁶³. Allerdings schneidet der Musikunterricht im Vergleich zu anderen Fächern eher schlecht ab. So belegt er in einer Studie von Eckardt und Lück den sechsten von neun Plätzen und steht in einer Untersuchung von Bachmair sogar an letzter Stelle⁶⁴. Dass sich diese negative Einstellung im Laufe der Zeit relativiert hat, zeigen aktuellere Studien aus den letzten zehn Jahren. Laut Studien von beispielsweise Ziepert, Furtner-Kallmünzer, Zwick und Renn u. a. gehört Musik weder zu den beliebtesten noch zu den unbeliebtesten Fächern⁶⁵. Auch Heß kommt mit ihrer Studie mit 735 Gymnasiasten zu dem Schluss, dass Musik unter den Lieblingsfächern im Mittelfeld anzusiedeln ist und dass es auf einer Zensurenkala im Durchschnitt mit „Gut“ bewertet wird⁶⁶. Aus ihrer Studie ist außerdem abzulesen, dass die Variable „Instrumentalist“ einen hohen Einfluss auf die Einstellung zum Musikunterricht hat, sodass Schüler, die ein Instrument spielen können, eine bessere Einstellung zum Musikunterricht haben als Schüler, die kein Instrument beherrschen. Dass auch weiterhin Musikhören zu den liebsten Freizeitbeschäftigungen von Schülern zählt, konnte von Zinnecker nachgewiesen werden⁶⁷. Der Unterschied zwischen der Einstellung zum Musikunterricht und zur Musik allgemein besteht demnach nach wie vor,

⁶² vgl. ebd., S. 21.

⁶³ vgl. Silbermann 1976, S. 107ff.

⁶⁴ vgl. Eckardt & Lück 1976 und Bachmair 1969 nach Graml & Reckhausen 1982, S. 24f.

⁶⁵ vgl. Ziepert 2007 und 2010, Furtner-Kallmünzer et al. 2002, Zwick & Renn 2000

⁶⁶ vgl. Heß 2011, S. 23.

⁶⁷ vgl. Zinnecker 2008.

er hat sich lediglich durch das etwas bessere Abschneiden des Musikunterrichts in aktuellen Studien etwas relativiert.

Auch von Harnischmacher und Hörtzsch liegen empirische Ergebnisse zur Einstellungen von Schülern zum Musikunterricht vor. Sie stellten in einer Untersuchung mit 302 Schülern der Sekundarstufe I fest, dass die Einstellung zum Musikunterricht zu 52% von der Motivation erklärt werden kann. Einstellung wurde dabei von ihnen aufgeteilt in die Items Wichtigkeit, Existenz und Ranking⁶⁸. Mit der vorliegenden Studie soll an diese Idee angeknüpft werden, indem untersucht wird, ob auch musikbezogene Kompetenz einen Beitrag zur Erklärung von Einstellung zum Musikunterricht leistet.

⁶⁸ vgl. Harnischmacher & Hörtzsch 2012, S. 62.

Teil 2: Empirische Studie

5. Ziele der Studie

Die Darstellung der aktuellen bildungspolitischen Bestrebungen hat gezeigt, dass Untersuchungen zu musikbezogenen Kompetenzen nötig sind, um an der aktuellen Debatte mit fundierten Erkenntnissen teilnehmen zu können. In der kritischen Auseinandersetzung mit den Studien des KoMus-Projektes ist allerdings festgestellt worden, dass eine vielseitige Erfassung von musikbezogenen Kompetenzen mittels objektiver Testverfahren aus konstruktivistischer Sicht nicht möglich ist. Daher ist das Ziel dieser Untersuchung die Entwicklung eines Testinstruments zur Erhebung des musikbezogenen Kompetenzerlebens. Es soll erfasst werden können, ob Schüler sich in musikalischen Situationen als kompetent erleben. Als Grundlage für ein solches Testinstrument wird das Fokusmodell von Harnischmacher verwendet. Das interdependente Bezugssystem der vier Kompetenzbereiche Reflexionskompetenz, Handlungskompetenz, Soziale Kompetenz und Psychomotorische Kompetenz bietet eine gute Möglichkeit, alle Bereiche des Musikunterrichts abzubilden.

In einer Stichprobe mit Schülern der Sekundarstufen I und II soll überprüft werden, ob das entwickelte Testinstrument den Testgütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität entspricht. Außerdem soll anhand der Daten ermittelt werden, inwieweit das musikbezogene Kompetenzerleben die Einstellung von diesen Schülern zum Musikunterricht beeinflusst. Dabei soll an Harnischmacher und Hörtzsch angeknüpft werden und herausgefunden werden, ob und ggf. in welchem Maße musikbezogenes Kompetenzerleben die Einstellung von Schülern zum Musikunterricht erklärt.

6. Methodisches Vorgehen

6.1. Hypothesenbildung

Da nun im ersten Teil zum Thema vorliegende Theorien umfangreich erläutert wurden, werden nun Hypothesen, die als Grundlage für die empirische Forschung verwendet werden, formuliert. Unter Hypothesen

werden „Erklärungsversuche von unerklärten bzw. ungeklärten Problemzusammenhängen“⁶⁹ verstanden. Sie legen die zu untersuchenden Merkmale in Form von Variablen fest und beschreiben Relationen zwischen diesen. Dabei wird unterschieden zwischen abhängigen Variablen, die durch die Untersuchung erklärt werden sollen, und unabhängigen Variablen, die die Einflussfaktoren auf die abhängigen Variablen beschreiben⁷⁰. In der vorliegenden Untersuchung wird angenommen, dass die Einstellung von Schülern zum Musikunterricht durch deren Kompetenzerleben erklärt werden kann. Einstellung bildet somit die abhängige und Kompetenzerleben die unabhängige Variable.

Diese Vermutung liegt nahe, da Schüler, die über musikbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen, diese wahrscheinlich in Musikstunden anwenden können und somit eine bessere Einstellung zu diesem Unterricht aufweisen als Schüler, die nicht über musikbezogene Kompetenzen verfügen. Da in der Studie von Harnischmacher und Hörtsch festgestellt wurde, dass die Einstellung zum Musikunterricht zu 52% durch Motivation erklärt wird⁷¹, ist anzunehmen, dass Kompetenz einen weiteren Teil zur Erklärung von Einstellung beitragen kann.

Für diese Untersuchung wurden zwei Alternativhypothesen H_1 und H_2 formuliert, die versuchen, den bisherigen Wissensstand zu ergänzen⁷²:

H_1 : Je höher das musikbezogene Kompetenzerleben von Schülern ist, desto positiver ist ihre Einstellung zum Musikunterricht.

H_2 : Die Kompetenzbereiche des Fokusmodells (Handlungskompetenz, Reflexionskompetenz, Soziale Kompetenz und Psychomotorische Kompetenz) haben einen spezifischen Einfluss auf die Einstellung zum Musikunterricht.

⁶⁹ Raithel 2008, S. 33.

⁷⁰ vgl. ebd. S. 33f.

⁷¹ vgl. Harnischmacher & Hörtsch 2012, S. 62.

⁷² vgl. Raithel 2008, S. 35.

Während H_1 eine gerichtete Kausalhypothese darstellt, handelt es sich bei H_2 um eine ungerichtete Hypothese. Auf die Formulierung einer Nullhypothese wurde in dieser Untersuchung verzichtet.

6.2. Skalenentwicklung musikbezogenes Kompetenzerleben

Die empirische Überprüfung der Hypothesen erfolgte anhand eines Fragebogens. Diese Form der Datenerhebung schien am geeignetsten, da sie es ermöglicht, viele Schüler mit geringem Zeit- und Personalaufwand zu befragen, da eine Klasse lediglich von einem Testleiter betreut werden muss. Das Verhalten des Testleiters hat zudem in der Regel keinen Einfluss auf die Ergebnisse und auch der logistische Aufwand ist für gewöhnlich sehr gering, da die Befragung im Klassenraum der Schüler stattfinden kann. Der Nachteil, dass Schüler den Test ohne Sorgfalt oder nur bruchstückhaft beantworten, wurde im Vergleich zu den Vorteilen in Kauf genommen⁷³.

Zum Einsatz eines Fragebogens war es notwendig, das Merkmal musikbezogenes Kompetenzerleben zu operationalisieren und eine Skala zu entwickeln. In Anlehnung an das Fokusmodells wurden dazu vier Teilskalen zu den vier Kompetenzbereichen Reflexions-, Handlungs-, Sozialer und Psychomotorischer Kompetenz erstellt, die gemeinsam die Gesamtskala „Kompetenzerleben im Musikunterricht Inventar“ (KEMI) bilden⁷⁴. Zur Formulierung der Items wurden in Expertenrunde mit Mitarbeitern der Forschungsstelle empirische Musikpädagogik der Universität der Künste Berlin zunächst Lehrplananalysen auf Basis des Fokusmodells hinsichtlich der Fragestellung durchgeführt, um herauszufinden, welche dort gelisteten Anforderungen bzw. Inhalte welchen Kompetenzbereichen des Fokusmodells zuzuordnen sind. Dem folgte eine Auswertung dieser Analysen ebenfalls in der Expertengruppe. Auf dieser Basis wurden für jeden Kompetenzbereich sechzehn Items formuliert. Um zu ermöglichen, dass Schüler verschiedener Jahrgangsstufen in der Lage sind, den Fragebogen zu beantworten, wurde entschieden, mit den Items allgemeine musikbezogene Fähigkeiten statt konkreter Inhalte abzufragen. Alle Items beginnen mit den Worten „Ich

⁷³ vgl. Raithel 2008, S. 67.

⁷⁴ Für die endgültige Skala vgl. Carmichael & Harnischmacher 2014.

kann...“, um vor allem jungen Schülern oder solchen mit Sprachproblemen das Lesen und Bearbeiten der Fragen zu erleichtern.

Für die Beantwortung wurde in Anlehnung an Harnischmacher und Hörtzsch⁷⁵ eine ungerade Ratingskala mit den fünf Stufen „immer“, „häufig“, „manchmal“, „selten“ und „nie“ gewählt. Da davon ausgegangen wird, dass Kompetenz durch erfolgreiches Handeln in verschiedenen Situationen erlebt wird, schien die Verwendung von Häufigkeiten als Skalenbeschriftung auch für die vorliegende Untersuchung sinnvoll. An ungerade Skalen wird oft kritisiert, sie würden eine Tendenz zur Mitte generieren, da alle Personen, die nicht wissen, was sie ankreuzen sollen, sich für die mittlere Position entscheiden würden. Dagegen stehen gerade Skalen jedoch im Verruf, zu einer Positionierung zu zwingen und somit ebenfalls keine realistischen Daten zu erzeugen⁷⁶. Deshalb wurde das bei Harnischmacher und Hörtzsch erfolgreiche ungerade Skalenformat übernommen. Bei den Items wurde außerdem auf negative Formulierungen verzichtet, da diese ein genaues Lesen erfordern und häufig verwirren⁷⁷.

6.3. Voruntersuchung zur Skalenentwicklung

In einer Voruntersuchung zur Skalenentwicklung wurden die Items der KEMI-Skala auf ihre Trennschärfe überprüft. Ziel war es, mögliche nicht trennscharfe Items zu erfassen und für den Fragebogen der Hauptuntersuchung zu eliminieren. Im dazu entwickelten Fragebogen (siehe Anhang 12.1.) wurden zusätzlich zur KEMI-Skala auch die demographischen Daten und die Einstellungsitems aufgenommen, die später in der Hauptuntersuchung verwendet werden sollten (siehe 6.4.). Somit sollten mögliche Schwierigkeiten wie beispielsweise Verständnisprobleme oder unklare Formulierungen aufgedeckt werden. Der Fragebogen zur Skalenentwicklung wurde an zwei Berliner Schulen von 143 Schülern der Jahrgangsstufen vier bis zehn ausgefüllt und ergab folgende Reliabilitätswerte in Form von Cronbachs Alpha (siehe Tabelle 14.1.):

⁷⁵ vgl. Harnischmacher & Hörtzsch 2012, S. 67f.

⁷⁶ vgl. Raithel 2008, S. 69.

⁷⁷ vgl. ebd., S. 70.

Handlungskompetenz:	$\alpha = .84$
Reflexionskompetenz:	$\alpha = .92$
Soziale Kompetenz:	$\alpha = .91$
Psychomotorische Kompetenz:	$\alpha = .91$
Gesamtskala KEMI:	$\alpha = .96$

Die Ergebnisse der Voruntersuchung zeigten eine sehr hohe Reliabilität der Skalen, da die Werte dem Maximalwert 1 sehr nahe kommen und ein hoher Wert für eine hohe Reliabilität steht⁷⁸. Da die Reliabilität den Grad der Genauigkeit angibt, mit dem ein bestimmtes Merkmal von Test gemessen wird⁷⁹, ist anzunehmen, dass mit der KEMI-Skala die musikbezogene Kompetenz von Schülern erhoben und auch in weiteren Untersuchungen trennscharfe Ergebnisse erzielt werden können.

Aufgrund der Ergebnisse war es außerdem möglich, die vier Teilskalen jeweils auf vierzehn Items zu kürzen. Dies wurde angestrebt, da kürzere Skalen eine schnellere Bearbeitung erlauben. Die gekürzte Skala bildet die Skala „KEMI – Kompetenzerleben im Musikunterricht Inventar“ von Carmichael und Harnischmacher⁸⁰. In Bezug auf die demografischen Daten wurden bei der Durchführung von Seiten der Schüler keine Probleme festgestellt, weshalb diese unverändert in den Fragebogen der Hauptuntersuchung übernommen wurden. Bei den Items zur Einstellung wurde festgestellt, dass die vierte Frage von vielen Schülern aufgrund der doppelten Negation nicht verstanden wurde. Sie wurde daher für die Hauptuntersuchung einfacher formuliert, ohne die Aussage des Items zu verändern.

6.4. Aufbau des Fragebogens (Hauptuntersuchung)

Der Fragebogen der Hauptuntersuchung (siehe Anhang 12.2.) beginnt mit den Fragen, ob die Schüler eine musikbetonte Schule besuchen und, wenn ja, ob sie an der Musikbetonung teilnehmen. Diese Fragen sind durch einen Strich vom Rest des Fragebogens abgetrennt, da diese zu Beginn mit allen Kindern

⁷⁸ Weiber & Mühlhaus 2010, S. 110.

⁷⁹ vgl. Bühner 2006, S. 35.

⁸⁰ vgl. Carmichael & Harnischmacher 2014.

gemeinsam besprochen und bearbeitet werden. Dies wurde als notwendig angesehen, da nicht alle Schüler genau über ihr Schulprofil informiert sind und somit eine Häufung von Einzelnachfragen vermieden werden sollte.

Darauf folgt der Teil A, der die demografischen Daten beinhaltet. Die Schüler werden zunächst nach ihrem Alter gefragt, welches als offene Frage formuliert ist, da ein metrisches Zahlenniveau vorliegt und eine offene Antwortmöglichkeit in diesen Fällen meist genauere Informationen liefert als vorgegebene Antwortmöglichkeiten⁸¹. Es wurde entschieden, dass Alter anstelle der Klassenstufe abzufragen, da beispielsweise Schüler, die eine Klassenstufe wiederholen mussten, bereits länger Erfahrung mit Musikunterricht haben als Schüler der gleichen Klassenstufe. Dies würde bei der Frage nach der Klassenstufe nicht erfasst werden. Es folgen die geschlossenen Fragen nach dem Geschlecht und die Filterfrage „Spielst du ein Musikinstrument?“. Schüler, die diese Frage bejahen, werden im Anschluss nach ihrem Instrument, nach dem Ort und dem Zeitraum des Unterrichts gefragt, während Schüler, die kein Instrument spielen, direkt zu Teil B springen können.

Im Teil B soll die musikbezogene Kompetenz der Schüler erfasst werden. Er beinhaltet die in der Voruntersuchung überprüften und nun aus jeweils vierzehn Items bestehenden Teilskalen zur Reflexions-, Handlungs-, Sozialen und Psychomotorischen Kompetenz, die gemeinsam die Gesamtskala KEMI bilden. Es handelt sich, wie bereits bei 6.2. beschrieben, um fünfstufige Rankingskalen mit den Antwortmöglichkeiten „immer“, „häufig“, „manchmal“, „selten“ und „nie“. Zu Beginn steht die Aufforderung, dass pro Frage nur ein Kästchen angekreuzt werden und keine Frage ausgelassen werden soll. Somit sollen Mehrfachantworten und Lücken, die die Ergebnisse verfälschen, vermieden werden.

Im abschließenden Teil C wird die Einstellung der Schüler zum Musikunterricht erhoben. Dies geschieht durch sechs Items, die sich in die Bereiche Wichtigkeit (Items 1-4), Existenz (Item 5) und Ranking (Item 6)

⁸¹ vgl. Raithel 2008, S. 69.

gliedern. Diese drei Bereiche wurden in Anlehnung an Hörtzsch ausgewählt, die mit ihnen die Einstellung von Schülern zum Musikunterricht erhoben hat⁸². Es wurden jedoch für den Bereich Wichtigkeit drei weitere Items erstellt, die zusätzlich zur Wichtigkeit des Schulfachs auch die persönliche Meinung, ob dem Schülers, seinen Eltern und Freunden das Fach wichtig ist, abfragt. Die Fragen zur Existenz und zum Ranking wurden von Hörtzsch übernommen.

Die Items eins bis fünf werden erneut über eine fünfstufige Rankingskala als geschlossenes Fragenformat abgefragt. Die Schüler sollen hierbei anhand der Zahlenwerte eins bis fünf angeben, ob sie der Aussage zustimmen oder nicht. Bei der Frage zum Ranking werden die Schüler aufgefordert, die sechs Schulfächer Mathe, Deutsch, Musik, Englisch, Biologie und Sport mittels der Zahlen eins bis sechs in eine Reihenfolge zu bringen. Eins steht dabei für das wichtigste und sechs für das unwichtigste Fach. Teil C ist ebenfalls mit der Bitte überschrieben, pro Aussage nur eine Antwort zu geben.

7. Durchführung

7.1. Datenerhebung

Mit der vorliegenden Studie sollte insbesondere die Einstellung von Schülern der Sekundarstufen I und II zum Musikunterricht erhoben werden. Es erklärten sich Lehrer von drei Berliner Gymnasien bereit, die Studie zu unterstützen und Unterrichtsstunden zur Verfügung zu stellen. Nachdem die Genehmigungen der Schulleitungen eingeholt, die Untersuchung beim Senat angemeldet und das Einverständnis der Eltern von Schülern unter vierzehn Jahren erteilt war, konnten im Zeitraum von März bis April 2014 insgesamt vierzehn Klassen bzw. Oberstufenkurse befragt werden. Leider war es neben den elf Klassen der Sekundarstufe I nur möglich, drei Kurse des jeweils zweiten Semesters der Oberstufe zu befragen. Kurse des zwölften Jahrgangs wollten aufgrund der nahen Abiturprüfungen nicht auf ihre Unterrichtszeit zugunsten der Studie verzichten. In der Sekundarstufe I wurde die Untersuchung in vier siebten, einer achten, zwei neunten und vier zehnten

⁸² vgl. Hörtzsch 2011, S. 88.

Klassen durchgeführt. Die geringere Anzahl an achten und neunten Klassen ist darauf zurückzuführen, dass an vielen Schulen Musikunterricht in diesen Jahrgangsstufen nur fakultativ angeboten wird.

Alle 14 Klassen/Kurse wurden persönlich aufgesucht und die Erhebung in den jeweiligen Unterrichtsräumen durchgeführt. Zunächst stellte ich mich als Testleiter und die Studie vor und verwies auf die Freiwilligkeit und Anonymität der Teilnahme. Auch wurde den Schülern zugesichert, dass die erhobenen Daten vertraulich behandelt werden und beispielsweise keine der Lehrpersonen Einsicht in die Fragebögen erhält. Auch war es wichtig, darauf hinzuweisen, dass die Schüler den Fragebogen alleine und ohne Austausch mit ihren Sitznachbarn ausfüllen sollen. Im Anschluss wurde der Fragebogen mit dem Hinweis ausgegeben, dass die ersten zwei Fragen gemeinsam beantwortet werden. Nachdem mit den Schülern besprochen wurde, ob sie eine musikbetonte Schule besuchen und ob sie ggf. an der Musikbetonung teilnehmen, erhielten die Schüler folgende Instruktionen:

- „Kreuzt bitte immer nur ein Kästchen an!“
- „Setzt bitte keine Kreuze zwischen zwei Antwortmöglichkeiten! Auch wenn ihr euch nicht sicher seid, entscheidet euch für eine Antwortmöglichkeit!“
- „Bitte lasst keine Fragen aus! Dies erschwert uns am Ende die Auswertung.“
- „Antwortet bitte ehrlich und jeder nur für sich!“
- „Bei der letzten Frage (*zeigen*) sollt ihr die Zahlen von eins bis sechs in die Kästchen eintragen. Bitte verwendet keine Zahl doppelt!“

Daraufhin wurde der Fragebogen in Einzelarbeit von den Schülern ausgefüllt. Die Schüler erhielten vierzig Minuten Bearbeitungszeit, welche jedoch in den seltensten Fällen komplett genutzt wurde. Während der ganzen Zeit stand ich ihnen für Verständnisfragen zur Verfügung. Schüler, die ihren Fragebogen komplett ausgefüllt hatten, bevor ihre Klassenkameraden fertig waren, durften den Fragebogen abgeben und wurden darauf hingewiesen, sich still zu beschäftigen und ihre Mitschüler nicht abzulenken oder zu stören.

7.2. Dateneingabe in SPSS

Für die Auswertung der Daten wurde jedes Item im Statistikprogramm SPSS als eine Variable kodiert. Den verschiedenen Antwortmöglichkeiten wurden dazu Zahlenwerte zugeordnet. Den Antworten der KEMI-Skala wurden dabei die Werte eins („nie“) bis fünf („immer“) zugeordnet. Um die Eingabe zu erleichtern, wurden bei den Skalen zur Erhebung der Einstellung die Zahlen genommen, die bereits über den Kästchen notiert waren. Um mit diesen allerdings später rechnen zu können, mussten diese am Ende so umcodiert werden, dass die Zahl eins für „stimmt nicht“ und fünf für „stimmt“ steht.

Die erhobenen Daten der Fragebögen wurden in SPSS eingegeben, wobei fehlerhafte Fragebögen, in denen beispielsweise sehr lückenhaft oder ersichtlich ohne Sinn angekreuzt wurde, aus dem Datensatz herausgenommen wurden. Die Daten wurden im Anschluss auf so genannte „dirty data“ (Eingabefehler) untersucht. Zugleich konnten auf diese Weise „missing values“ (fehlende Werte) ausfindig gemacht und ergänzt werden, sodass ein bereinigter Datensatz zur Auswertung zur Verfügung stand.

8. Auswertung

8.1. Zusammensetzung der Stichprobe

Für die vorliegende Untersuchung wurden Musiklehrer verschiedener Berliner Oberschulen in verschiedenen Bezirken kontaktiert und um Unterstützung gebeten. Es erklärten sich Lehrer von drei Berliner Gymnasien in den Bezirken Charlottenburg und Mitte bereit, Unterrichtsstunden zur Durchführung der Fragebogenstudie zur Verfügung zu stellen. Da keine Integrierte Sekundarschule oder Gesamtschule gefunden wurde, erfolgte die Datenerhebung ausschließlich unter Gymnasiasten. Die Auswahl der an der Untersuchung teilnehmenden Schüler erfolgte zufällig. Nach Bereinigung des Datensatzes konnten die Fragebögen von 325 Schülern für die Auswertung verwendet werden.

Es wurde versucht, möglichst eine gleiche Anzahl befragter Klassen pro Klassenstufen zu erreichen, was jedoch nicht gelang. Das Alter der befragten

Schüler liegt zwischen zwölf und neunzehn Jahren und ist in der Stichprobe nicht gleichmäßig verteilt, da aufgrund des fakultativen Unterrichts nicht von allen Jahrgangsstufen gleich viele Klassen befragt werden konnten (siehe Diagramm 13.1.). Es ergibt sich ein Mittelwert von 13,8 Jahren. Die hohe Anzahl an Zwölfjährigen ist darauf zurückzuführen, dass die befragten siebten Klassen häufig dreißig Schüler umfassten. In den höheren Klassenstufen wurden pro Klasse meist weniger Schüler befragt, da z. B. aufgrund von Schulwechsellern weniger Schüler gemeinsam eine Klasse besuchten. Da jedoch in der vorliegenden Studie keine Alterseffekte untersucht werden sollten, wird davon ausgegangen, dass die Ergebnisse dennoch aussagekräftig sind.

Im Hinblick auf das Geschlecht ist der Datensatz jedoch ausgeglichen. Es wurden lediglich neun Mädchen mehr befragt als Jungen (siehe Diagramm 13.2.). Auch in Bezug auf die Musikbetonung sind die Daten recht gleichmäßig verteilt, wobei Schüler, die keine musikbetonten Schule besuchen, etwas stärker vertreten sind (siehe Diagramm 13.3.). Auch wenn diese Eigenschaften in keinem direkten Zusammenhang mit den formulierten Hypothesen stehen, ist die Zusammensetzung der Stichprobe dennoch von Bedeutung, um später eventuelle Einflüsse dieser Merkmale auf die Ergebnisse berücksichtigen und diskutieren zu können.

8.2. Erstellung eines Strukturgleichungsmodells

Zur Auswertung der Hypothesen wurde ein Strukturgleichungsmodell erstellt. Strukturgleichungsmodelle sind ein Standardinstrument, um theoretisch und/oder sachlogisch abgeleitete Hypothesen in eine formale Struktur zu bringen und sie mittels statistischer Methoden empirisch zu prüfen⁸³. Sie bilden messfehlerbereinigte Modelle, da mit ihnen gleichzeitig Wirkungskoeffizienten geschätzt und Messfehler herausgefiltert werden⁸⁴.

⁸³ vgl. Weiber & Mühlhaus 2010., S. XIX.

⁸⁴ vgl. ebd., S. 6.

8.2.1. Datenreduktion

Zunächst wurde zur Datenreduktion eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt, um im Strukturgleichungsmodell möglichst viele Informationen aus den ursprünglichen Daten durch möglichst wenige Faktoren beschreiben zu können⁸⁵. Man unterscheidet dabei zwischen exogenen und endogenen Variablen. Exogene Variablen stellen im Strukturgleichungsmodell die von außen vorgegebenen Variablen, in unserem Fall die Fragebogenitems, dar. Sie erklären im Modell die endogenen Variablen wie in diesem Fall die Konstrukte der einzelnen Teilkompetenzen und der Einstellung⁸⁶. Ziel ist es, die endogenen Variablen durch möglichst wenig exogene Variablen erklären zu können. Daher wurden die Items der Konstrukte Handlungskompetenz (HK), Reflexionskompetenz (RK), Psychomotorische Kompetenz (PK) und Soziale Kompetenz (SK) über die Methode „Parceling“ jeweils zu vier neuen Variablen pro Konstrukt zusammengefasst. Dabei wurde darauf geachtet, möglichst immer hohe mit niedrigen Ladungen zu koppeln. Darüber hinaus wurde festgestellt, dass die Items „Wichtig2“ und „Wichtig3“ im Vergleich zu den anderen beiden Items eine geringe Ladung aufweisen, weswegen sie als exogene Variablen nicht in das Strukturgleichungsmodell aufgenommen wurden (siehe Tabelle 14.4.).

Die ersten drei Items zur Einstellung wurden im Fragebogen als Fragen nach der Wichtigkeit ergänzt. Da das zweite und dritte Item nur geringe Ladungen aufweisen, liegt die Vermutung nahe, dass die Meinung der Eltern und Freunde zur Wichtigkeit des Schulfachs Musik keinen bedeutenden Einfluss auf die persönliche Einstellung hat. Eine Tendenz zu dieser Aussage war bereits an den Reliabilitätswerten zu erahnen (siehe Tabelle 14.3.).

8.2.2. Grafische Darstellung

Nach Reduktion der exogenen Variablen wurde in AMOS (Erweiterungsprogramm von SPSS zur Erstellung von Strukturgleichungsmodellen) eine grafische Darstellung des Strukturgleichungsmodells erstellt:

⁸⁵ vgl. Bühner 2006, S. 196.

⁸⁶ vgl. Weiber & Mühlhaus 2010, S. 18.

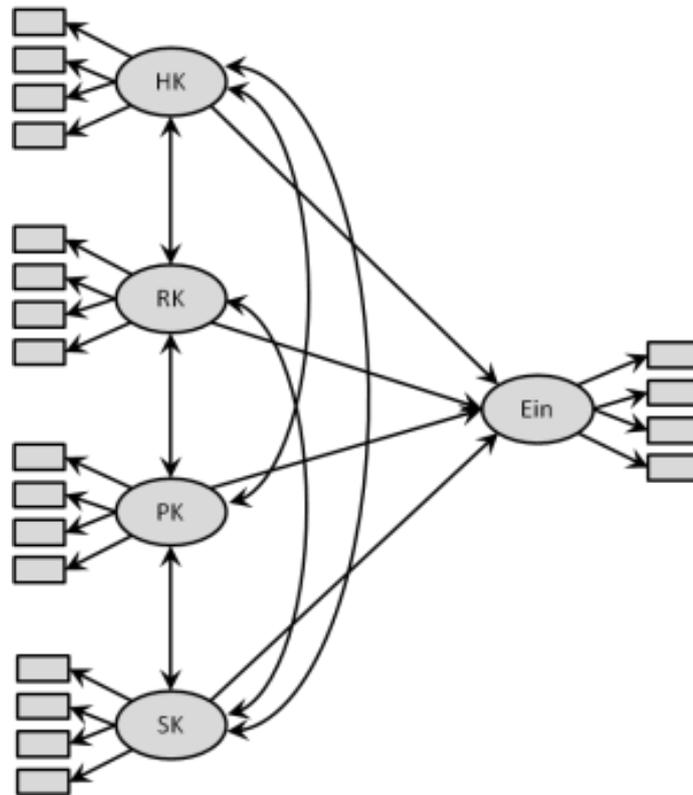


Abbildung 4: Strukturgleichungsmodell Einfluss von Kompetenzerleben auf die Einstellung zum Musikunterricht (vereinfachte Darstellung)

Die exogenen Variablen werden im Strukturgleichungsmodell als Rechtecke dargestellt, während die endogenen Variablen die Form eines Kreis bzw. einer Ellipse aufweisen. Sie sind durch einfache Pfeile miteinander verbunden, welche eine gerichtete Beziehung in Form von Regressionsgewichten angeben. Die Pfeile zeigen in Richtung der Items, da die Konstrukte durch diese erklärt werden. Die Konstrukte HK, RK, PK und SK stehen untereinander in einem ungerichteten Zusammenhang, der durch Doppelpfeile zwischen ihnen angezeigt wird⁸⁷. Diese Annahme liegt nahe, da im Fokusmodell als interdependentes Bezugssystem keine Teilkompetenz alleine stehen kann.

Auch Einstellung bildet eine endogene Variable, die durch vier Items erklärt wird. Aufgrund der Ergebnisse der Faktorenanalyse wurden zur Erklärung lediglich die Items „Wichtig1“, „Wichtig4“, „Existenz“ und „Ranking“ (Platzierung des Musikunterrichts) aufgenommen. Diese mussten zum

⁸⁷ vgl. zur grafischen Darstellung Bühner 2006, S. 239f.

Einsatz im Strukturgleichungsmodell jedoch vor Verwendung noch umcodiert werden. Die Bewertung der anderen Fächer ist in diesem Zusammenhang nicht relevant und wird daher nur unter 8.6. kurz erläutert werden.

In den formulierten Hypothesen wurde vermutet, dass Kompetenzerleben die Einstellung zum Musikunterricht erklärt. Daher weisen von den Konstrukten HK, RK, PK und SK einfache Pfeile zum Konstrukt Einstellung. Nachdem in AMOS alle Variablen den entsprechenden Bereichen der Grafik zugeordnet wurden, konnten die Ladungsgewichte berechnet und abgelesen werden. Eine Grafik mit einer ausführlichen Darstellung der Variablennamen und Zahlenangaben ist in Anhang 12.3. zu sehen. Hier sind zusätzlich auch die einberechneten Messfehler in Form von Kreisen dargestellt.

8.2.3. Prüfung des Modell-Fit

Der *Modell-Fit* ist ein Gütekriterium, das anzeigt, ob das Konstrukt die Fragebogenitems erklärt. Bei Stichproben von $N > 250$ setzt er sich aus dem Comperativ Fit Index (CFI) und dem Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) zusammen⁸⁸. Der CFI vergleicht das Default Model mit dem Independence Model, während der SRMR hingegen ein absoluter Fit ist, der in Relation zur Komplexität eines Modells steht⁸⁹. Ein guter CFI sollte nach Homburg und Baumgartner einen Wert von $\geq .90$ und ein guter SRMR einen Wert $\leq .10$ aufweisen⁹⁰. CFI und SRMR erfüllen für das vorliegende Strukturmodell diese Forderungen (CFI = .93; SRMR = .0588). Es kann aufgrund des guten Modell-Fit davon ausgegangen werden, dass das im Strukturgleichungsmodell dargestellte Konstrukt die Fragebogenitems erklärt.

8.3. Testgütekriterien

Die vorliegende Untersuchung wurde einer Kontrolle der drei Hauptgütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität unterzogen.

⁸⁸ vgl. Weiber & Mühlhaus 2010, S. 178.

⁸⁹ vgl. ebd., S. 170 und 165.

⁹⁰ vgl. Homburg und Baumgartner 1996, S. 106 und 228.

8.3.1. Objektivität

Unter *Objektivität* wird der Grad verstanden, „in dem die Ergebnisse eines Tests unabhängig vom Untersucher sind“⁹¹. Dabei unterscheidet man drei Arten von Objektivität. Durchführungsobjektivität ist gegeben, wenn der vorliegende Test in verschiedenen Untersuchungen immer gleich durchgeführt wird. Hierzu müssen Rahmenbedingungen des Tests wie die Bearbeitungszeit, Hilfestellungen und Instruktionen klar definiert werden. Auch bei der Auswertung ist sicherzustellen, dass alle Personen, die Daten auswerten, dies auf gleiche Art und Weise tun (Auswertungsobjektivität). Eine gleiche Interpretation der Testergebnisse wird von der Interpretationsobjektivität gewährleistet und wird u. a. durch eine ausreichend große Normstichprobe erreicht⁹².

Die vorliegende Untersuchung erfüllt alle Ansprüche an Objektivität. Für die Durchführung der Datenerhebung wurden klare Standards bezüglich des Vorgehens festgelegt, sodass alle Schüler den Fragebogen unter den gleichen Bedingungen bearbeiteten. Die Testinstruktionen wurden vorher festgelegt und in allen Klassen gleichermaßen angesagt. Die Verwendung eines geschlossenen Aufgabenformats ermöglicht eine einfache Standardisierung zur Auswertung und Interpretation der Daten und gewährleistet somit im Zusammenhang mit einer Stichprobengröße von $N=325$ die Auswertungs- und Interpretationsobjektivität.

8.3.2. Reliabilität

Die *Reliabilität* „bezeichnet das Ausmaß, mit dem wiederholte Messungen eines Sachverhaltes mit einem Messinstrument auch die gleichen Ergebnisse liefern“⁹³. Sie kann mittels Test-Retest-Reliabilität, Paralleltest-Reliabilität, der Split-Half-Methode oder der internen-Konsistenz-Reliabilität geprüft werden⁹⁴. In der vorliegenden Untersuchung wurde die interne Konsistenz der KEMI-Skala durch die Ermittlung von Cronbachs Alpha festgestellt (siehe

⁹¹ Bühner 2006, S. 34.

⁹² vgl. ebd., S. 34f.

⁹³ Weiber & Mülhhaus 2010, S. 109.

⁹⁴ vgl. ebd., S. 110.

Tabelle 14.2.). Dieser ergab für die vier Teilskalen Handlungs-, Reflexions-, Soziale und Psychomotorische Kompetenz und die Gesamtskala, welche als Summenwert der vier Konstrukte operationalisiert wurde, folgende Werte:

Handlungskompetenz:	$\alpha = .89$
Reflexionskompetenz:	$\alpha = .92$
Soziale Kompetenz:	$\alpha = .91$
Psychomotorische Kompetenz:	$\alpha = .90$
Gesamtskala KEMI:	$\alpha = .96$

Laut Weise liegt bei Werten von $> .90$ eine hohe und bei Werten von $.80$ bis $.90$ eine mittlere Reliabilität vor⁹⁵. Somit sind die vorliegenden Werte fast alle hoch reliabel. Für die sechs Items zur Erfassung der Einstellung ergab sich ein Wert von $\alpha = .858$, womit ebenfalls eine ausreichende Reliabilität festgestellt wurde.

8.3.3. Validität

Das letzte der drei Gütekriterien ist die *Validität*. Sie steht für „das Ausmaß, mit dem ein Messinstrument auch das misst, was es messen sollte.“⁹⁶ Vollkommen valide Messungen sind frei von Zufalls- oder systematischen Fehlern und zeigen den „wahren Wert“ einer Variablen. Da der „wahre Wert“ jedoch immer unbekannt ist, kann Validität nicht direkt überprüft werden. Es kann jedoch mittels hypothetischer Konstrukte auf Inhalts- und Konstruktvalidität geschlossen werden. Inhaltsvalidität zeichnet sich dadurch aus, dass eine Messung inhaltlich-semantic das Konstrukt widerspiegelt, das der Messung zugrunde liegt. Sie kann u. a. durch Expertenurteile und/oder Pretests erbracht werden⁹⁷. Die Konstrukte der vorliegenden Untersuchung wurden von den Mitarbeitern der Forschungsstelle empirische Musikpädagogik kritisch hinterfragt und diskutiert und die KEMI-Skala in einer Art Pretest zur Skalenentwicklung auf ihre Reliabilität geprüft. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass die Studie inhaltsvalide ist.

⁹⁵ vgl. Weise 1975, S. 219.

⁹⁶ Weiber & Mühlhaus 2010, S. 127.

⁹⁷ vgl. ebd., S. 127ff.

Darüber hinaus wird Konstruktvalidität als Indikator für eine valide Studie verwendet. Diese gilt als bestätigt, wenn Konvergenz-, Diskriminanz- und nomologische Validität nachgewiesen wurde. Auf konvergente Validität kann nach Fornell und Larcker geschlossen werden, wenn die durchschnittlich erfasste Varianz (DEV) $> 0,50$ ist⁹⁸. Für die Konstrukte der vier Teilkompetenzen liegen alle Werte deutlich über dem geforderten Schwellenwert (siehe Tabelle 14.5.). Die Diskriminanzvalidität gibt an, ob sich die Messungen verschiedener Konstrukte signifikant unterscheiden⁹⁹. Dies ist gegeben, wenn jede quadrierte Korrelation zwischen zwei Faktoren kleiner ist als die DEV der jeweiligen Faktoren¹⁰⁰. Für das vorliegende Modell liegen die quadrierten Korrelationen deutlich unterhalb der DEV der jeweiligen Faktoren, weshalb auf Diskriminanzvalidität geschlossen werden kann (siehe Tabelle 14.6.). Wenn die Zusammenhänge zwischen zwei oder mehreren Konstrukten aus theoretischer Sicht erklärt werden können, liegt nomologische Validität vor¹⁰¹. Es wird angenommen, dass die Werte zwischen den vier Konstrukten keine sehr großen Unterschiede aufweisen, da im Fokusmodell alle Kompetenzbereiche miteinander verbunden sind. Dennoch ist anzunehmen, dass einige Teilkompetenzen stärker zusammenhängen als andere. So liegen beispielsweise Handlungs- und Psychomotorische Kompetenz nahe beieinander, da beide meist im Zusammenhang mit praktischem Tun stehen, wobei Handlungskompetenz einen Schwerpunkt auf das Handeln an sich und Psychomotorische Kompetenz auf musikalische Aspekte legt. Auch besteht vermutlich ein höherer Zusammenhang zwischen Psychomotorischer und Sozialer Kompetenz, da Musik häufig in sozialen Kontexten gemacht wird. Nur wer auch über Soziale Kompetenz verfügt, ist in der Lage, mit anderen erfolgreich Musik zu machen. Das eher theoretische Reflektieren und Denken über Musik ist ein Merkmal, was ausschließlich die Reflexionskompetenz aufweist. Es ist daher zu vermuten, dass Reflexionskompetenz weniger stark mit den anderen Kompetenzbereichen korreliert als diese untereinander.

⁹⁸ vgl. Fornell & Larcker 1981, S. 46.

⁹⁹ vgl. Weiber & Mühlhaus 2010, S. 134.

¹⁰⁰ vgl. Fornell & Larcker 1981, S. 46.

¹⁰¹ vgl. Weiber & Mühlhaus 2010, S. 131.

Diese Annahmen werden durch die Korrelationswerte bestätigt. Alle Werte liegen zwischen .61 und .70. relativ nahe beieinander. Die drei niedrigsten Werte betreffen alle Korrelationen mit Reflexionskompetenz, während die drei höchsten Werte zwischen Handlungs-, Psychomotorischer und Sozialer Kompetenz vorliegen (siehe Werte 12.3.). Da sowohl Inhalts- als auch Konstruktvalidität nachgewiesen wurde, ist davon auszugehen, dass das vorliegende Modell valide ist, und somit alle drei Hauptgütekriterien erfüllt sind.

8.4. Auswertung der Hypothesen

Mittels der Ergebnisse aus dem Strukturgleichungsmodell ist es möglich, die formulierten Hypothesen zu überprüfen.

H₁: Je höher das musikbezogene Kompetenzerleben von Schülern ist, desto positiver ist ihre Einstellung zum Musikunterricht.

Am Wert der aufgeklärten Varianz kann im Strukturgleichungsmodell abgelesen werden, dass dreißig Prozent des Faktors Einstellung durch Kompetenzerleben erklärt werden. Allerdings liegt mit .14 (errechnet als Durchschnitt der Ladungsgewichte der vier Teilkompetenzen) nur ein geringer positiver Einfluss vor. Es kann demnach nicht davon ausgegangen werden, dass Schüler, die sich in hohem Maße als musikalisch kompetent erleben, auch eine positive Einstellung zum Musikunterricht aufweisen. Die Hypothese H₁ konnte somit nicht bestätigt werden.

H₂: Die Kompetenzbereiche des Fokusmodells (Handlungskompetenz, Reflexionskompetenz, Soziale Kompetenz und Psychomotorische Kompetenz) haben einen spezifischen Einfluss auf die Einstellung zum Musikunterricht.

Anhand der unterschiedlichen Werte der Ladungsgewichte an den Pfeilen der einzelnen Kompetenzkonstrukte zum Faktor Einstellung ist abzulesen, dass die vier Teilkompetenzen, wie vermutet, einen spezifischen Einfluss auf die Einstellung zum Musikunterricht haben. Handlungskompetenz weist einen ähnlichen Einfluss (.33) auf Einstellung auf wie Reflexionskompetenz (.35),

Soziale Kompetenz hat nur einen sehr geringen Einfluss (.10) und Psychomotorische Kompetenz besitzt sogar einen negativen Einfluss auf die Einstellung (-.23). Die Hypothese H₂, dass die unterschiedlichen Kompetenzbereiche des Fokusmodells einen spezifischen Einfluss auf die Einstellung zum Musikunterricht haben, konnte somit aufgrund der empirischen Befunde bestätigt werden. Wie diese Werte interpretiert werden können, wird im nächsten Kapitel diskutiert werden.

8.5. Diskussion der Ergebnisse

Bei Betrachtung der vorliegenden Ergebnisse stellt sich zunächst die Frage, worauf die spezifischen Einflüsse der einzelnen Kompetenzbereiche zurückzuführen sind. Es zeigte sich, dass sowohl Reflexions- als auch Handlungskompetenz einen positiven Einfluss auf die Einstellung zum Musikunterricht haben. Reflexionskompetenz steht im Fokusmodell für die Bereiche des Musikunterrichts, in denen musikbezogenes Wissen erworben und angewandt wird. Unabhängig von seinem musikbezogenen Vorwissen und musikalischer Begabung sollte es jedem Schüler möglich sein, Reflexionskompetenz zu erwerben, wenn er sich intensiv mit den Inhalten auseinandersetzt, da überspitzt gesagt stures „Auswendiglernen“ genügt, um über musikbezogenes Wissen und somit Reflexionskompetenz zu verfügen. Ähnlich verhält es sich mit der Handlungskompetenz, die für den Erwerb und die Anwendung musikbezogenen Könnens steht. Sie wird im Musikunterricht häufig vermittelt, indem von der Lehrperson Handlungen wie Tanzschritte oder die richtige Haltung eines Instruments vorgemacht werden und die Schüler diese so lange nachmachen, bis sie sie selbständig beherrschen. Der Erwerb dieser Kompetenz ist auch in diesem Fall ohne großes Vorwissen und Musikalität gut möglich.

Psychomotorische Kompetenz steht hingegen in einem direkten Zusammenhang mit Musikerleben und dem „Denken in Musik“¹⁰². Wer über eine hohe psychomotorische Kompetenz verfügt, ist in der Lage, in Sounds zu denken und Musik als ästhetisches Ausdrucksmittel zu nutzen. Somit bildet

¹⁰² vgl. dazu Harnischmacher 2008, S. 107ff.

Psychomotorische Kompetenz das wesentliche Element im Fokusmodell, auf das sich alle anderen Zielbereiche beziehen, weil sie ohne diesen kontext- und bedeutungslos wären¹⁰³. Es muss nun allerdings die Frage gestellt werden, warum Schüler, die über diese zentrale musikbezogene Kompetenz verfügen, eine schlechte Einstellung zum Musikunterricht haben. Psychomotorische Kompetenz basiert auf Fähigkeiten, die über viele Jahre im Umgang mit Musik z. B. durch Spielen eines Instruments erlernt werden. Es wäre möglich, dass musikalische Schüler im Musikunterricht unterfordert sind, da sie durch das Instrumentalspiel über Fähigkeiten verfügen, die ihre Mitschüler nicht haben, der Unterricht sich aber an diesen orientiert. Darüber hinaus könnte es auch sein, dass im Unterricht vor allem Reflexions- und Handlungskompetenz gefördert werden, da diese unabhängig vom Vorwissen der Schüler gut vermittelt werden können. Somit wäre die negative Einstellung auf eine Art Frust zurückzuführen, dass das eigentliche Musikerleben, welches die Schüler aus anderen Zusammenhängen kennen, im Musikunterricht zu kurz kommt. Diese Ergebnisse bestätigen die Beobachtung, dass Schulmusikstudenten oft sehr kritisch auf ihren eigenen Musikunterricht zurückblicken. Da davon ausgegangen werden kann, dass gerade diese über eine sehr hohe Psychomotorische Kompetenz verfügen, wäre auch hier die negative Einstellung zum eigenen Musikunterricht dadurch zu erklären, dass sie im Musikunterricht nicht genug gefördert oder Bereiche, die psychomotorische Kompetenz aufbauen, nicht ausreichend in ihren Musikunterricht integriert wurden.

Soziale Kompetenz zeichnet sich durch eine gute Selbsteinschätzung und Kommunikation in musikalischen Situationen aus. Sie hat auf die Einstellung zum Musikunterricht allerdings nur einen sehr geringen Einfluss. Dieses Ergebnis könnte zum einen so interpretiert werden, dass die Einstellung zum Musikunterricht nicht von der Sozialen Kompetenz abhängig ist. Im Musikunterricht wird dieser Kompetenzbereich nur sehr selten bewusst thematisiert, sondern meist „nebenbei“ zu anderen Kompetenzen erworben. Dies könnte auch darauf zurückzuführen sein, dass soziale Kompetenz in den

¹⁰³ vgl. Harnischmacher 2008, S. 234.

Rahmenlehrplänen Musik für die Sekundarstufe I und II kaum erwähnt¹⁰⁴ und daher nicht bewusst in den Unterricht integriert wird. Da sie als einzige mit allen drei anderen Kompetenzbereichen quasi gleich stark korreliert, spiegelt sich diese Vermutung auch im Strukturgleichungsmodell wieder. Zum anderen ist festzustellen, dass die Items überwiegend Fähigkeiten beim gemeinsamen Musizieren abfragen. Schüler, die außerhalb des Unterrichts durch Instrumentalspiel Erfahrungen im gemeinsamen Musikmachen sammeln konnten, müssten demnach über ein höheres Soziales Kompetenzerleben verfügen als ihre Mitschüler. Dies würde die Annahme bestätigen, dass Schüler, die durch Instrumentalspiel über höhere Kompetenzen als ihre Mitschüler verfügen, den Musikunterricht weniger positiv bewerten.

Die Uneindeutigkeit zwischen den Kompetenzbereichen könnte zudem auf weitere unbekannte Variablen zurückzuführen sein. Wie schon mehrfach angesprochen, scheint beispielsweise das Instrumentalspiel einen starken Einfluss auf die Wahrnehmung des Musikunterrichts zu haben, da Schüler, die ein Instrument spielen, häufig seit früher Kindheit musikbezogenes Wissen in außerschulischen Kontexten erlernen. Auch wäre es sinnvoll, den Einfluss der Motivation im Zusammenhang von Kompetenzerleben und Einstellung zu untersuchen, da ja bereits von Harnischmacher und Hörtzsch festgestellt wurde, welcher ein großer Zusammenhang zwischen Motivation und Einstellung zum Musikunterricht besteht¹⁰⁵.

Betrachtet man die unterschiedlichen Ausprägungen der einzelnen Kompetenzbereiche, so ist es nicht verwunderlich, dass Kompetenzerleben als Zusammenspiel aller vier Teilkompetenzen keinen auffallend positiven Einfluss auf die Einstellung zum Musikunterricht hat. Es scheint, dass Reflexions- und Handlungskompetenz im Allgemeinen im Unterricht gut vermittelt werden, da die Schüler, die über diese Kompetenzen verfügen, dem Unterricht gegenüber positiv eingestellt sind. Vielleicht liegt dies auch mit daran, dass beide Teilkompetenzen gut überprüfbar und bewertbar sind. Wer

¹⁰⁴ vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006a und 2006b.

¹⁰⁵ vgl. Harnischmacher & Hörtzsch 2012.

in diesen Bereichen kompetent ist, wird dies vermutlich auch über gute Noten gespiegelt bekommen. Die Schüler, die jedoch über eine hohe Psychomotorische Kompetenz verfügen, scheinen vom Musikunterricht nicht genug angesprochen zu werden und bewerten diesen eher negativ. Aber worauf ist dieses Problem zurückzuführen?

Analysiert man die Rahmenlehrpläne für die Sekundarstufen I und II im Hinblick auf die Kompetenzbereiche des Fokusmodells, so ist festzustellen, dass überwiegend Reflexions- und Psychomotorische Kompetenz in den fachbezogenen Kompetenzen berücksichtigt werden. Dies ist schon an den Namen der drei Themenfelder „Nachdenken über Musik“ (RK), „Musik gestalten“ (PK) und „Musik wahrnehmen und verstehen“ (PK und RK) ersichtlich. In den formulierten Standards dominiert jedoch eindeutig die Reflexionskompetenz. Zählt man alle eindeutigen zuzuordnenden Standards je Teilkompetenz, so gibt es im Rahmenlehrplan der Sekundarstufe I dreizehn Standards zur Reflexionskompetenz und nur neun zur Psychomotorischen. Handlungskompetenz wird nur dreimal explizit erwähnt, schwingt jedoch teilweise in anderen Aussagen mit und Soziale Kompetenz ist nur Bestandteil von zwei Standards¹⁰⁶. Im Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe II beinhalten elf Standards Reflexions- und nur acht Psychomotorische Kompetenz. Handlungs- und soziale Kompetenz spielen quasi keine Rolle mehr¹⁰⁷. Eigene Erfahrungen mit Musikunterricht an Gymnasien zeigen, dass der Trend der Rahmenlehrpläne durchaus in der Realität wiederzufinden ist, da Musikunterricht an dieser Schulform oft eher kognitiv geprägt ist. Vor allem in der Oberstufe wird schwerpunktmäßig über Musik nachgedacht, anstelle von bewusstem Gestalten von Musik. Zur empirischen Absicherung dieser Eindrücke wären Folgestudien von Nöten, in denen erhoben wird, welche Kompetenzen zu welchem Anteil in verschiedenen Klassenstufen im Musikunterricht thematisiert werden.

Um auch bei Schülern, die über eine hohe Psychomotorische Kompetenz verfügen, eine positive Einstellung zum Musikunterricht zu erreichen, sollte

¹⁰⁶ vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006b, S. 13.

¹⁰⁷ vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006a, S. 13f.

dieser Kompetenzbereich stärker in den Unterricht integriert werden. Musiklehrer stehen dabei vor der großen Herausforderung, mit zunehmender Klassenstufe ein immer heterogeneres Leistungsspektrum bedienen zu müssen, das von musikalisch sehr versierten Schülern, die virtuos Instrumente beherrschen, bis hin zu Schülern ohne jegliche Musikerfahrung außerhalb des Unterricht reicht. Dabei wird meist versucht, die leistungsschwächeren Schüler zu fördern, damit diese nicht „den Anschluss verlieren“. Dabei besteht jedoch die Gefahr, die leistungsstarken Schüler zu übersehen und diese mit den angebotenen Inhalten zu unterfordern oder zu langweilen. Guter Musikunterricht benötigt demnach eine starke Differenzierung, durch die es möglich ist, sowohl leistungsschwache Schüler voranzubringen, als auch leistungsstarken Schülern Möglichkeit zur Weiterentwicklung zu bieten. So könnte es möglich sein, dass auch Schüler mit Psychomotorischer Kompetenz eine positive Einstellung zum Musikunterricht entwickeln und ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bereicherung des Musikunterrichts einsetzen.

8.6. Weitere Ergebnisse

Da in Kapitel 4.2. verschiedene Studien zum Ranking von Musikunterricht im Vergleich zu anderen Fächern erwähnt wurden, soll an dieser Stelle in Kürze dargestellt werden, welche Stelle Musik in der vorliegenden Untersuchung in einer Bewertung der Wichtigkeit verschiedener Unterrichtsfächer eingenommen hat.

Vergleicht man die Mittelwerte der im Ranking angegebenen Unterrichtsfächer (siehe Tabelle 14.7.), so zeigt sich, dass der Musikunterricht eindeutig als unwichtigstes Fach eingestuft wurde. Als wichtigstes Fach wird Englisch genannt, kurz danach Deutsch und Mathe. Mit einigem Abstand folgen Sport und Biologie. Musikunterricht scheint demnach für die Schüler im Fächerkanon eine sehr unwichtige Rolle einzunehmen. Dies ist auch durchaus verständlich, wenn man bedenkt, dass Kompetenzen in den Hauptfächern für die meisten Schüler Ausgangspunkt für eine Qualifikation auf dem Arbeitsmarkt sind. Hingegen können musikbezogene Kompetenzen zwar den

Alltag bereichern, sind aber für das spätere Berufsleben meist nicht von Bedeutung.

Aufgrund dieser Ergebnisse müssten Diskussionen eingeleitet werden, wie es möglich ist, dem Musikunterricht zu mehr Relevanz für die Lebenswelt der Schüler zu verhelfen. Vielleicht wäre eine Fokussierung auf Förderung von Psychomotorischer Kompetenz eine Möglichkeit, Schülern Musik nicht nur theoretisch und handwerklich nahe zu bringen, sondern ihnen ein Musikerleben in Form vom „Denken in Musik“ zu ermöglichen. Somit könnte der Musikunterricht, wenn er den Schülern einen persönlichen emotionalen Zugang zur Musik ermöglicht, eine größere Bedeutung gewinnen und gleichzeitig die allgemeine Einstellung der Schüler zum Musikunterricht verbessert werden.

9. Fazit

Mit der KEMI-Skala konnte ein Instrument zur Erhebung des musikbezogenen Kompetenzerlebens von Schülern entwickelt und empirisch überprüft werden. Im Rahmen einer an den Hauptgütekriterien geprüften Fragebogenuntersuchung an drei Berliner Gymnasien (N=325) konnte mittels eines Strukturgleichungsmodells festgestellt werden, dass das musikbezogene Kompetenzerleben dreißig Prozent der Einstellung von Schülern zum Musikunterricht erklärt. Ein positiver Zusammenhang zwischen Kompetenzerleben und Einstellung, wie in Hypothese 1 formuliert, konnte dabei nicht bestätigt werden. Ein spezifischer Einfluss der einzelnen Kompetenzbereiche auf die Einstellung (Hypothese 2) liegt jedoch vor, wobei Einstellung von Reflexions- und Handlungskompetenz positiv, von Sozialer Kompetenz nur sehr gering und von Psychomotorische Kompetenz negativ beeinflusst wird. Diese Unterschiede scheinen auf weitere Variablen wie Motivation oder Instrumentalspiel hinzuweisen, deren Einfluss auf die Einstellung zum Musikunterricht in Folgestudien untersucht werden müssten.

10. Ausblick

Zur empirischen Überprüfung der Vermutung, dass weitere Variablen die spezifischen Einflüsse der Kompetenzbereiche auf Einstellung beeinflussen, sind Folgestudien notwendig. So könnte beispielsweise die vorliegende Fragebogenuntersuchung um die Skala „Motivation im Musikunterricht“ (MMI)¹⁰⁸ ergänzt und erneut durchgeführt werden. Mit Hilfe eines Strukturgleichungsmodells, das um das Konstrukt Motivation erweitert wird, könnten aufgedeckt werden, ob Zusammenhänge zwischen Kompetenzerleben, Einstellung und Motivation bestehen. Auch das Instrumentalspiel könnte einen Einfluss auf die Ausprägungen der Kompetenzbereiche haben. Hierbei sollte verglichen werden, wie die vier Teilkompetenzen die Einstellung zum Musikunterricht bei Schülern, die ein Instrument beherrschen, und solchen ohne Fähigkeiten zum Instrumentalspiel beeinflussen. Zudem wäre eine qualitative Studie mit Interviews zielführend, um die Interpretationen der Ergebnisse empirisch zu überprüfen. Dabei ist sowohl von Interesse, wie Schüler ihren Musikunterricht erleben, also auch welche Schwerpunkte Lehrer in Bezug auf die Kompetenzbereiche in ihrem Musikunterricht setzen.

Darüber hinaus ist eine Untersuchung von Geschlechts- und Alterseffekten interessant, um beispielsweise herauszufinden, in welchen Bereichen sich Mädchen und in welchen sich Jungen eher als kompetent erleben. Auch könnten in diesem Zusammenhang neue Erkenntnisse bezüglich der allgemeinen Meinung, Musik sei ein „Mädchenfach“, gewonnen werden. Alterseffekte konnten mit der vorliegenden Stichprobe nicht aufgezeigt werden, da keine gleichmäßige Verteilung vorliegt. Dennoch wäre es spannend herauszufinden, ob sich das Kompetenzerleben und die Einstellung zum Musikunterricht über die Jahre verändert. Ebenso könnten Schüler der Grundschule, der Mittelstufe und der Oberstufe verglichen werden. Ergebnisse solcher Studien könnten Erkenntnisse darüber liefern, wie Musikunterricht gestaltet werden muss, um die Schüler der jeweiligen Klassen-/Schulstufe altersgemäß anzusprechen und zu fördern.

¹⁰⁸ Harnischmacher & Hörtzsch 2011.

Die KEMI-Skala hat sich als gutes Instrument erwiesen, um das musikbezogene Kompetenzerleben von Schülern zu erfassen. Sie könnte als Grundlage für ein Diagnoseinstrument verwendet werden, mit dem Lehrer erheben können, in welchen musikbezogenen Bereichen sich ihre Schüler als kompetent erleben. Dieses Wissen würde eine Differenzierung des Musikunterrichts erleichtern, sodass sowohl leistungsschwache als auch leistungsstarke Schüler gezielt gefördert werden könnten und allen Schülern ein ansprechender Musikunterricht geboten werden kann.

11. Literaturverzeichnis

- Allport, G. W. & Cantril, H. (1935): The psychology of radio. New York.
- Bachmair, G. (1969): Einstellungen von Schülern zum Lehrer und Unterrichtsfach. Erlangen-Nürnberg.
- Bähr, J. (2005): Bildungsstandards für den Musikunterricht. In: W. Jank (Hg.): Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin, S. 139-142.
- Barz, H. (2011): Der PISA-Schock. Über die Zukunft von Bildung und Wissenschaft im Land der "Kulturnation". Göttingen. Online verfügbar unter http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Lehre/SoSe2011/VL_International_vergleichende_Bildungsforschung/Barz_PISA_Schock_Manuskript_Dresden.pdf, zuletzt geprüft am 21.06.2014.
- Bastian, H. G. (1980): Neue Musik im Schülerurteil. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss von Musikunterricht. Mainz.
- Bühner, M. (2006): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. 2., aktualisierte Auflage. Krugzell.
- Carmichael, M. & Harnischmacher, C. (2014): KEMI. Kompetenzerleben im Musikunterricht Inventar. Online verfügbar unter http://www.femberlin.de/files/KEMI-Kompetenzerleben_im_Musikunterricht_Inventar.pdf, zuletzt geprüft am 25.07.2014.
- Consortium of National Arts Education Associations: Grades 5-8 Arts Standards. Online verfügbar unter <https://artsedge.kennedy-center.org/educators/standards/full-text/5-8-standards#Music>, zuletzt geprüft am 29.05.2014.
- Drosdowski, G. et al. (Hg.) (1974): Duden. Fremdwörterbuch. 3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim.
- Drosdowski, G. et al. (Hg.) (1963): Duden Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. Mannheim.
- Eckardt, J. & Lück, H. E. (1976): Jugend und Musik. Drei musiksoziologische Untersuchungen in Nordrhein-Westfalen. Duisburg.
- Erpenbeck, J. (Hg.) (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart.
- Feucht, W. (2011): Didaktische Dimensionen musikalischer Kompetenz. Was sind die Lehr-Lern-Ziele des Musikunterrichts. Aachen.
- Fromm, A. et al. (Hg.) (2007): PONS Wörterbuch für Schule und Studium. Latein-Deutsch. Stuttgart.
- Furtner-Kallmünzer, M. et al. (2002): In der Freizeit für das Leben lernen. München.

- Graml, K. & Reckziegel, W. (1982): Die Einstellung zur Musik und zum Musikunterricht. Mainz.
- Harnischmacher, C. (2008): Subjektorientierte Musikerziehung. Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik. Augsburg.
- Harnischmacher, C. (2012): Musikbezogene Kompetenz. Online verfügbar unter <http://subjektorientiertermusikunterricht.com/basics/was-ist-musiklehren/3-3-musikbezogene-kompetenz/>, zuletzt geprüft am 12.06.2014.
- Harnischmacher, C. & Hörtzsch, U. (2011): Motivation im Musikunterricht Inventar. Berlin. Online verfügbar unter http://www.fem-berlin.de/files/MMI_deutsch_Harnischmacher_Hoertzsch_2011_Testbogen.pdf.
- Harnischmacher, C. & Hörtzsch, U. (2012): Motivation und Musikunterricht. Eine empirische Studie zum Vorhersagewert des Motivationsmodells Musikalischen Handelns auf die Einstellung zum Musikunterricht aus Schülersicht. In: Jens Knigge und Anne Niessen (Hg.): Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Essen, S. 56–69.
- Helsper, W. & Böhme J. (Hg.) (2008): Handbuch der Schulforschung. 2. durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden.
- Heß, F. (2011): Musikunterricht zwischen Sach- und Fachinteresse. Ergebnisse aus der Pilotstudie Musikunterricht aus Schülersicht. In: b:em 2 (1). Online verfügbar unter <http://www.bem.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=download&path%5B%5D=44&path%5B%5D=102>, zuletzt geprüft am 25.07.2014.
- Hofstätter, P. R. (1973): Einführung in die Sozialpsychologie. 5., überarbeitete Auflage. Stuttgart.
- Hörtzsch, U. (2011): Zum Einfluss der Motivation auf die Einstellung zum Musikunterricht. Eine empirische Studie in der Sekundarstufe I. Berlin. Online verfügbar unter http://www.fem-berlin.de/files/Masterarbeit_Ho%26%23776%3Brtzsch.pdf, zuletzt geprüft am 04.08.2014.
- Huber, H.-D. (2000): Interkontextualität und künstlerische Kompetenz. Eine kritische Auseinandersetzung. Online verfügbar unter <http://www.hgb-leipzig.de/artnine/huber/aufsaeetze/glarus.html>, zuletzt geprüft am 10.06.2014.
- Jank, W. (Hg.) (2005): Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin.
- Jordan, A.-K. (2014): Empirische Validierung eines Kompetenzmodells für das Fach Musik. Teilkompetenz "Musik wahrnehmen und kontextualisieren". Göttingen.
- Kaiser, H.-J. (2001): Kompetent, aber wann? Über die Bestimmung von "musikalischer Kompetenz" in Prozessen ihres Erwerbs. In: Musik & Bildung (3), S. 5–10.

- Klieme, E. et al (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn, Berlin.
- Knigge, J. (2010): Modellbasierte Entwicklung und Analyse von Testaufgaben zur Erfassung der Kompetenz "Musik wahrnehmen und kontextualisieren". Münster.
- Knigge, J. & Niessen, A. (Hg.) (2012): Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Essen.
- Kruck, R. (2013): Das didaktische Problem der subjektiven Irritation. Systemischer Konstruktivismus in aktuellen musikpädagogischen Konzeptionen. Münster.
- Lehmann-Wermser, A. (2008): Kompetenzorientiert Musik unterrichten? In: Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck (Hg.): Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008. München, S. 112–133.
- Niessen, A. et al. (2008): Entwurf eines Kompetenzmodells "Musik wahrnehmen und kontextualisieren". In: Zeitschrift für kritische Musikpädagogik 6 (2), S. 3–33.
- Raithel, J. (2008): Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden.
- Rolle, C. (2008): Musikalische Bildung durch Kompetenzerwerb? Überlegungen im Anschluss an den Entwurf eines Kompetenzmodells "Musik wahrnehmen und kontextualisieren". In: Zeitschrift für kritische Musikpädagogik 6 (2), S. 42–59. Online verfügbar unter <http://www.zfkm.org/sonder08-rolle.pdf>, zuletzt geprüft am 30.01.14.
- Rosenberg, M. J. & Hovland, C. I. (Hg.) (1960): Attitude organization and change. New Haven.
- Schäfer-Lembeck, H.-U. (Hg.) (2008): Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008. München.
- Scharf, H. (2003a): Der Kompetenzbegriff in musikpädagogischen Kontexten. Teil 1. In: Diskussion Musikpädagogik 5 (19), S. 43–48.
- Scharf, H. (2003b): Vermittlung und Erwerb musikalischer Kompetenzen. Teil 2. In: Diskussion Musikpädagogik 5 (20), S. 13–18.
- Schmidt, S. J. (1994): Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognitionen, Medien und Kultur. Frankfurt am Main.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. Heusenstamm. Online verfügbar unter <http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen>

_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf, zuletzt geprüft am 13.01.2014.

- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2006a): Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Musik. Berlin. Online verfügbar unter http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/unterricht/lehrplaene/sek2_musik.pdf?start&ts=1283429608&file=sek2_musik.pdf, zuletzt geprüft am 30.07.2014.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2006b): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Musik. Berlin. Online verfügbar unter http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_musik.pdf?start&ts=1150101886&file=sek1_musik.pdf, zuletzt geprüft am 30.07.2014.
- Silbermann, A. (1976): Der Musikalische Sozialisationsprozeß. In: Musikerziehung in NW (29).
- Thomas, A. (1991): Grundriß der Sozialpsychologie. Band 1: Grundlegende Begriffe und Prozesse. Göttingen.
- Weiber, R. & Mühlhaus, D. (2010): Strukturgleichungsmodellierung. Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS. Heidelberg u. a.
- Weinert, F. E. (Hg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim.
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in der Schule. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F. E. Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, S. 17–31.
- Weise, G. (1975): Psychologische Leistungstests. Göttingen.
- White, R. W. (1959): Motivation reconsidered. The concept of competence. In: Psychological Review 66 (5).
- Ziepert, A. (2007): Etwas anstrengend und langweilig. Wahrnehmung des Musikunterrichts in der Grundschule aus Schülerperspektive. In: afs-Magazin 24, S. 26–29.
- Zinnecker, J. (2008): Schul- und Freizeitkultur der Schüler. In: W. Helsper und J. Böhme (Hg.): Handbuch der Schulforschung. 2. durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden, S. 523–554.
- Zwick, M. & Renn, O. (2000): Die Attraktivität von technischen und ingenieurwissenschaftlichen Fächern bei der Studien- und Berufswahl junger Frauen und Männer. Stuttgart.

12. Anhang

12.1. Fragebogen Voruntersuchung zur Skalenentwicklung

Besuchst du eine musikbetonte Schule?

ja

nein

Wenn ja: Nimmst du an Aktivitäten der Musikbetonung teil (z.B. Musik-AG, Chor, Instrumentalunterricht etc.)?

ja

nein

Teil A

Bitte beantworte die folgenden Fragen zu deiner Person! Deine Angaben werden anonym behandelt und nicht an andere weitergereicht.

1. Wie alt bist du?

Ich bin _____ Jahre alt.

2. Bist du weiblich oder männlich?

weiblich

männlich

3a. Bekommst du Unterricht auf einem Musikinstrument?

ja

nein Wenn nein, weiter bei Teil B auf der nächsten Seite.

3b. Wenn ja, auf welche(n) Musikinstrumente(n)?

Instrument(e): _____

3c. Wo und wie lange bekommst du Unterricht auf diesem/diesem Musikinstrument(en)?

privat

in der Schule seit _____ Jahren

Teil B

Kreuze bitte pro Frage nur ein Kästchen an und lasse keine Frage aus!

	Ich kann...	immer	häufig	manchmal	selten	nie
1	... verschiedene Lieder singen.					
2	... Noten lesen.					
3	... Lieder mit Instrumenten begleiten.					
4	... leise singen.					
5	... Noten schreiben.					
6	... Musikstücke aufführen.					
7	... verschiedene Tanzschritte ausführen.					
8	... laut singen.					
9	... mit dem Computer Musik machen.					
10	... verschiedene Instrumente beim Musizieren richtig halten.					
11	... unterschiedliche Rhythmen spielen.					
12	... Tänze vorführen.					
13	... nach Noten spielen.					
14	... vor Publikum singen.					
15	... verschiedene Melodien spielen.					
16	... auf verschiedenen Instrumenten spielen.					
17	... musikbezogene Fachbegriffe richtig verwenden.					
18	... den Unterschied zwischen Taktarten beschreiben.					
19	... die geschichtlichen Hintergründe zu Musikstücken nennen.					
20	... in Diskussionen über Musik mit Fachwissen argumentieren.					
21	... Musikstücke einer bestimmten Zeit zuordnen.					
22	... den Abstand zwischen zwei Tönen benennen (z. B. Terz, Quarte, Quinte).					
23	... ein Musikstück mit Fachwissen beurteilen.					
24	... musikalische Eigenschaften beschreiben.					
25	... begründen, warum mir ein Musikstück gefällt.					
26	... in einem Notentext alle Töne benennen.					
27	... Komponisten einer bestimmten Zeit zuordnen.					
28	... benennen, in welchem Jahrhundert ein Musikstück geschrieben wurde.					
29	... den Ablauf von Musikstücken beschreiben.					
30	... begründen, warum ich ein Musikstück für einen Anlass ausgewählt habe.					
31	... das Leben von verschiedenen Komponisten beschreiben.					
32	... sagen, aus welchem Land ein Musikstück kommt.					

		immer	häufig	manchmal	selten	nie
	Ich kann...					
33	... beim Singen die richtigen Töne treffen.					
34	... zum Takt der Musik klatschen.					
35	... eigene Bewegungen zur Musik erfinden.					
36	... mir eigene Lieder ausdenken.					
37	... gelernte Tanzschritte zur Musik machen.					
38	... zur Musik malen.					
39	... im Takt der Musik tanzen.					
40	... mir zu Geschichten Musik ausdenken.					
41	... im Kanon singen.					
42	... Musik beschreiben.					
43	... den Verlauf von Musik aufmalen.					
44	... Melodien erfinden.					
45	... mir zu Bildern Musik ausdenken.					
46	... musikalische Eigenschaften durch Bewegung ausdrücken.					
47	... die Klänge von Instrumenten unterscheiden.					
48	... mit Klängen experimentieren.					

49	... eine musikalische Gruppenarbeit leiten.					
50	... meine musikalischen Stärken im Vergleich zu anderen gut einschätzen.					
51	... es tolerieren, wenn meine Mitschüler andere Musik hören.					
52	... beim Musizieren die Leistungen meiner Mitschüler angemessen beurteilen.					
53	... beim Proben auf meine Mitspieler achten.					
54	... andere beim Musizieren auf Fehler aufmerksam machen, ohne sie zu verletzen.					
55	... in der Gruppe eine musikalische Aufgabe lösen.					
56	... das musikalische Können von anderen gut einschätzen.					
57	... beim Musizieren andere unterstützen.					
58	... für eine musikalische Aufgabe Verantwortung übernehmen.					
59	... meine musikalischen Fähigkeiten verbessern, wenn mir meine Fehler gesagt werden.					
60	... mich bei der Zusammenarbeit mit anderen unterordnen.					
61	... beim Musizieren auf die anderen hören.					
62	... den Musikgeschmack von anderen akzeptieren.					
63	... gut damit umgehen, wenn mich andere beim Musik machen kritisieren.					
64	... in einer Gruppenarbeit mit anderen ein Stück einüben.					

Teil C

Bewerte bitte folgende Aussagen auf einer Skala von 1 bis 5! Kreuze pro Aussage nur ein Kästchen an!

1. Mir persönlich ist das Schulfach Musik wichtig.

stimmt 1 2 3 4 5 stimmt nicht

2. Meiner Meinung nach ist meinen Eltern das Schulfach Musik wichtig.

stimmt 1 2 3 4 5 stimmt nicht

3. Meiner Meinung nach ist meinen Freundinnen und Freunden ist das Schulfach Musik wichtig.

stimmt 1 2 3 4 5 stimmt nicht

4. Musikunterricht wird zu Recht als unwichtiges Fach bezeichnet.

stimmt 1 2 3 4 5 stimmt nicht

5. Musikunterricht sollte es weiterhin als Fach an Schulen geben.

stimmt 1 2 3 4 5 stimmt nicht

6. Wie wichtig sind dir persönlich die folgenden Schulfächer?

Schreibe in die Kästchen die Ziffern 1 bis 6 (1 ist am wichtigsten, 6 am unwichtigsten)!

Mathe

Deutsch

Musik

Englisch

Biologie

Sport

Geschafft! Vielen Dank fürs Mitmachen!

12.2. Fragebogen der Hauptuntersuchung

Besuchst du eine musikbetonte Schule?

ja

nein

Wenn ja: Nimmst du an Aktivitäten der Musikbetonung teil (z.B. Musik-AG, Chor, Instrumentalunterricht etc.)?

ja

nein

Teil A

Bitte beantworte die folgenden Fragen zu deiner Person! Deine Angaben werden anonym behandelt und nicht an andere weitergereicht.

1. Wie alt bist du?

Ich bin _____ Jahre alt.

2. Bist du weiblich oder männlich?

weiblich

männlich

3a. Spielst du ein Musikinstrument?

ja

nein Wenn nein, weiter bei Teil B auf der nächsten Seite.

3b. Wenn ja, welche(s) Musikinstrument(e)?

Instrument(e): _____

3c. Wo und wie lange bekommst du Unterricht auf diesem/diesem Musikinstrument(en)?

privat/Musikschule

in der Schule seit _____ Jahren

Teil B

Kreuze bitte pro Frage nur ein Kästchen an und lasse keine Frage aus!

	Ich kann...	immer	häufig	manchmal	selten	nie
1	... verschiedene Lieder singen.					
2	... Noten lesen.					
3	... Lieder mit Instrumenten begleiten.					
4	... Noten schreiben.					
5	... Musikstücke aufführen.					
6	... verschiedene Tanzschritte ausführen.					
7	... laut singen.					
8	... verschiedene Instrumente beim Musizieren richtig halten.					
9	... unterschiedliche Rhythmen spielen.					
10	... Tänze vorführen.					
11	... nach Noten spielen.					
12	... vor Publikum singen.					
13	... verschiedene Melodien spielen.					
14	... auf verschiedenen Instrumenten spielen.					
15	... musikbezogene Fachbegriffe richtig verwenden.					
16	... den Unterschied zwischen Taktarten beschreiben.					
17	... die geschichtlichen Hintergründe zu Musikstücken nennen.					
18	... in Diskussionen über Musik mit Fachwissen argumentieren.					
19	... Musikstücke einer bestimmten Zeit zuordnen.					
20	... ein Musikstück mit Fachwissen beurteilen.					
21	... musikalische Eigenschaften beschreiben.					
22	... begründen, warum mir ein Musikstück gefällt.					
23	... in einem Notentext alle Töne benennen.					
24	... Komponisten einer bestimmten Zeit zuordnen.					
25	... benennen, in welchem Jahrhundert ein Musikstück geschrieben wurde.					
26	... den Ablauf von Musikstücken beschreiben.					
27	... begründen, warum ich ein Musikstück für einen Anlass ausgewählt habe.					
28	... das Leben von verschiedenen Komponisten beschreiben.					

	Ich kann...	immer	häufig	manchmal	selten	nie
29	... zum Takt der Musik klatschen.					
30	... eigene Bewegungen zur Musik erfinden.					
31	... mir eigene Lieder ausdenken.					
32	... gelernte Tanzschritte zur Musik machen.					
33	... zur Musik malen.					
34	... im Takt der Musik tanzen.					
35	... mir zu Geschichten Musik ausdenken.					
36	... im Kanon singen.					
37	... Musik beschreiben.					
38	... den Verlauf von Musik aufmalen.					
39	... Melodien erfinden.					
40	... mir zu Bildern Musik ausdenken.					
41	... musikalische Eigenschaften durch Bewegung ausdrücken.					
42	... mit Klängen experimentieren.					

43	... eine musikalische Gruppenarbeit leiten.					
44	... es tolerieren, wenn meine Mitschüler andere Musik hören.					
45	... beim Musizieren die Leistungen meiner Mitschüler angemessen beurteilen.					
46	... beim Proben auf meine Mitspieler achten.					
47	... andere beim Musizieren auf Fehler aufmerksam machen, ohne sie zu verletzen.					
48	... in der Gruppe eine musikalische Aufgabe lösen.					
49	... das musikalische Können von anderen gut einschätzen.					
50	... beim Musizieren andere unterstützen.					
51	... für eine musikalische Aufgabe Verantwortung übernehmen.					
52	... mich bei der Zusammenarbeit mit anderen unterordnen.					
53	... beim Musizieren auf die anderen hören.					
54	... den Musikgeschmack von anderen akzeptieren.					
55	... gut damit umgehen, wenn mich andere beim Musik machen kritisieren.					
56	... in einer Gruppenarbeit mit anderen ein Stück einüben.					

Teil C

Bewerte bitte folgende Aussagen auf einer Skala von 1 bis 5! Kreuze pro Aussage nur ein Kästchen an!

7. Mir persönlich ist das Schulfach Musik wichtig.

stimmt 1 2 3 4 5 stimmt nicht

8. Meiner Meinung nach ist meinen Eltern das Schulfach Musik wichtig.

stimmt 1 2 3 4 5 stimmt nicht

9. Meiner Meinung nach ist meinen Freundinnen und Freunden ist das Schulfach Musik wichtig.

stimmt 1 2 3 4 5 stimmt nicht

10. Meiner Meinung nach ist Musik ein wichtiges Schulfach.

stimmt 1 2 3 4 5 stimmt nicht

11. Musikunterricht sollte es weiterhin als Fach an Schulen geben.

stimmt 1 2 3 4 5 stimmt nicht

12. Wie wichtig sind dir persönlich die folgenden Schulfächer?

Schreibe in die Kästchen die Ziffern 1 bis 6 (1 ist am wichtigsten, 6 am unwichtigsten)!

Mathe

Deutsch

Musik

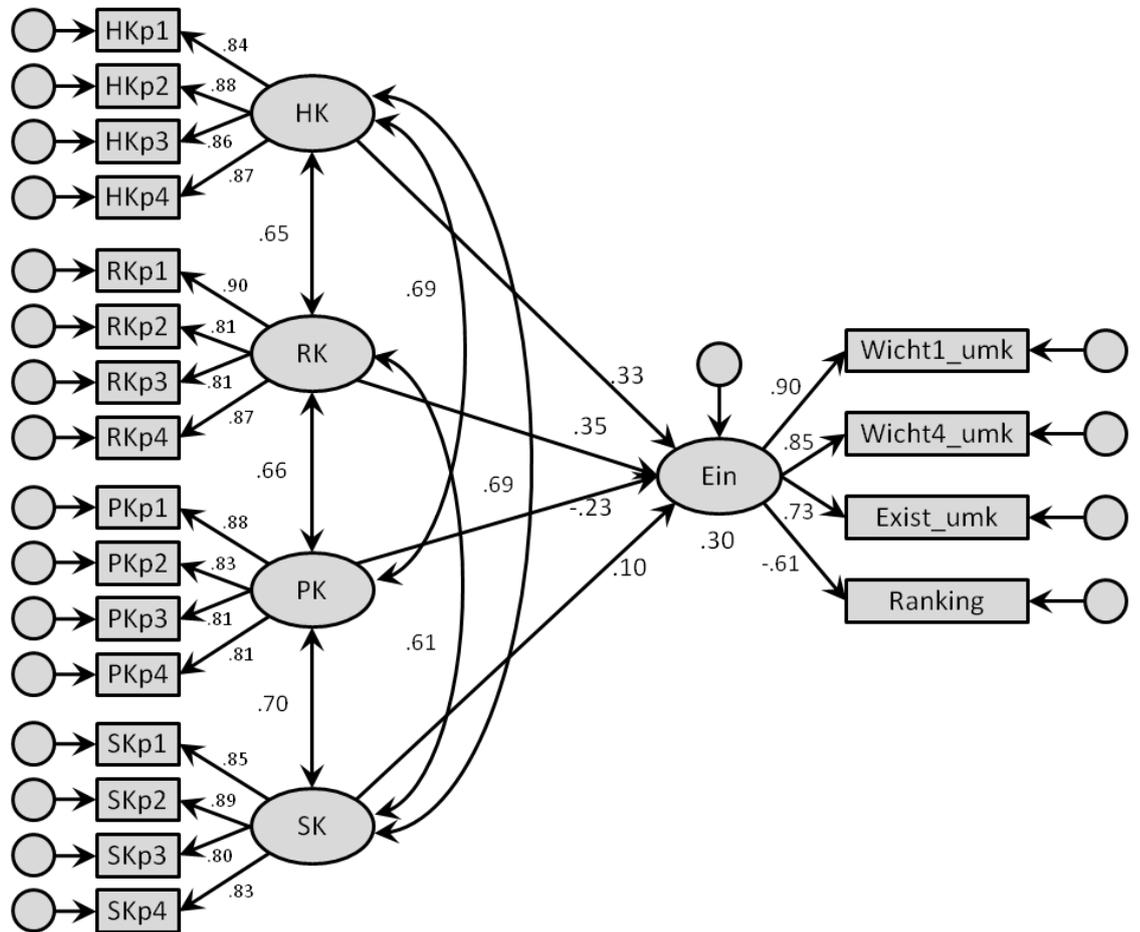
Englisch

Biologie

Sport

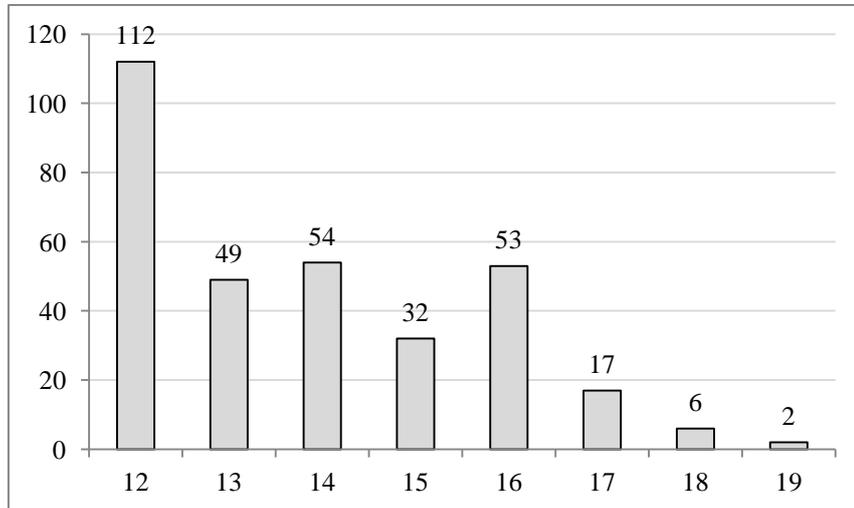
Geschafft! Vielen Dank fürs Mitmachen!

12.3. Strukturgleichungsmodell (detaillierte Darstellung)

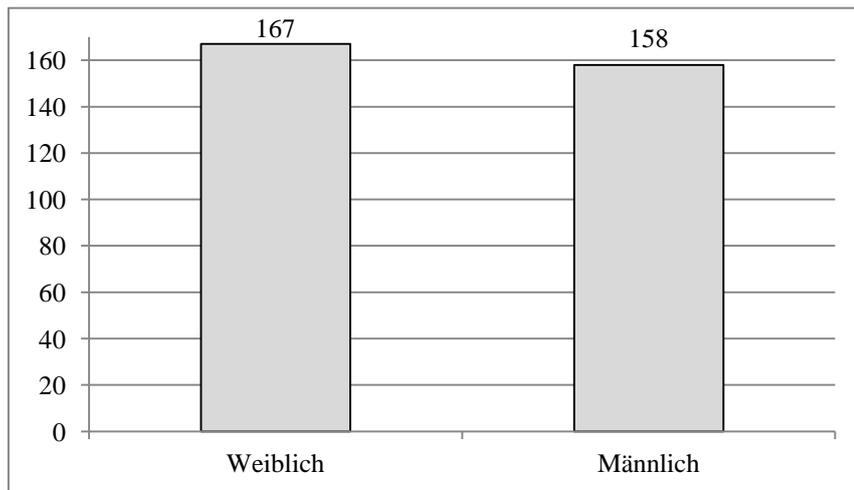


13. Diagramme

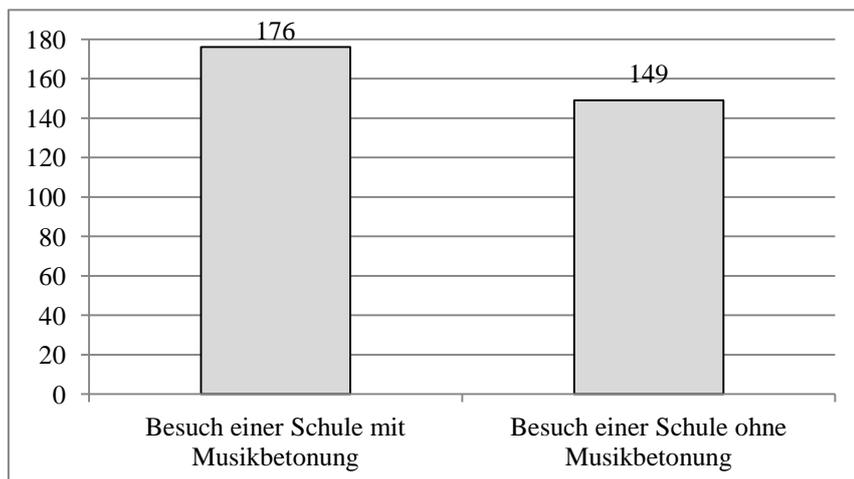
13.1. Verteilung Alter (N= 325)



13.2. Verteilung Geschlecht (N=325)



13.3. Verteilung Besuch musikbetonter Schulen (N=325)



14. Tabellen

14.1. Reliabilität KEMI (Voruntersuchung)

Skala	Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
HK	,835	16
RK	,919	16
PK	,905	16
SK	,913	16
Gesamt	,962	64

(N = 143)

14.2. Reliabilität KEMI (Hauptuntersuchung)

Skala	Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
HK	,889	14
RK	,919	14
PK	,907	14
SK	,899	14
Gesamt	,960	56

(N = 325)

14.3. Reliabilität Einstellung

Skala	Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
Gesamt	,858	6

(N = 325)

14.4. Faktorenanalyse Wichtigkeit

Item	Anfänglich	Extraktion
Wichtig1	1,000	,782
Wichtig2	1,000	,665
Wichtig3	1,000	,424
Wichtig4	1,000	,768

Extraktionsmethode:
Hauptkomponentenanalyse

14.5. DEV-Werte der Konstrukte HK, RK, PK, SK

Konstrukt	DEV
HK	,863
RK	,848
PK	,833
SK	,843
Gesamt	,716

14.6. Quadrierte Korrelationen der Konstrukte HK, RK, PK, SK

	HK	RK	SK	PK
HK	-	,423	,476	,476
RK	,423	-	,372	,436
SK	,476	,372	-	,49
PK	,476	,436	,49	-

14.7. Mittelwerte Ranking

Item	N	Minimum	Maximum	Mittelwert
Ranking (Musik)	325	1,00	6,00	4,52
Mathe	325	1,00	6,00	2,89
Deutsch	325	1,00	6,00	2,78
Englisch	325	1,00	6,00	2,36
Biologie	325	1,00	6,00	3,75
Sport	325	1,00	6,00	3,71