



Universität der Künste Berlin

Modul: Masterarbeit

Betreuer: Prof. Dr. Christian Harnischmacher

WS 2013/14

Motivation und Einstellung zum Musikunterricht unter genderspezifischen Aspekten – Empirische Studie an Grundschulen

Eine schriftliche Arbeit von

Doreen Röhlig

(MA 2, 4. Semester)

Doreen Röhlig

Matrikelnummer: 358733

Tel.: 017699581361

E-Mail: kleines_rostkehlchen@web.de

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	i
Einleitung	iii
I. Zum theoretischen Hintergrund der Studie	1
1. Grundlagen von Motivation und Interesse	1
1.1. Was ist Motivation?	1
1.2. Was ist Interesse?	4
1.3. Der Zusammenhang zwischen Motivation und Interesse	6
2. Geschlechtsspezifische Eigenschaften und Interessen	7
2.1. Geschlechtsspezifische Entwicklung	7
2.1.1. Null bis zwei Jahre	8
2.1.2. Drei bis sechs Jahre	9
2.1.3. Sieben bis elf Jahre	11
2.2. Interessen von Mädchen und Jungen	11
2.3. Entstehung und Entwicklung geschlechtsspezifischer Eigenschaften und Interessen	12
2.3.1. Biologische Sichtweise	12
2.3.2. Soziologische Sichtweise	15
2.3.3. Psychologische Sichtweise	17
2.4. Der Einfluss des Geschlechts auf die Einstellung zum Musikunterricht	19
II. Empirische Studie	22
1. Fragestellungen und Zielsetzungen	22
2. Hypothesen	22
3. Methodik	23
3.1. Stichprobe	24
3.2. Erhebungsform	24
3.3. Begründung der Items	25
3.4. Durchführung	27
3.5. Datenanalyse	28
4. Darstellung der Ergebnisse	30

5. Überprüfung der Hypothesen	34
6. Diskussion der Ergebnisse	35
7. Zusammenfassung und Fazit	39
8. Ausblick	40
Literatur- und Quellenverzeichnis.....	41
Anhang	44
A. Verfahren zur Genehmigung empirischer Untersuchungen in Berliner Schulen	44
B. Exposé zum Antrag auf Genehmigung der empirischen Studie	46
C. Bestätigung des Betreuers	48
D. Fragebogen	49
E. Anschreiben Schulleitung	62
F. Anschreiben Eltern und Erziehungsberechtigte	63
G. Genehmigung der Studie durch die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.....	64
H. Skalen für Expressivität und Instrumentalität nach Altsgötter-Gleich (2004)	65
I. Skalen für Expressivität und Instrumentalität nach Kasten (2003).....	65
J. Tabellen der SPSS-Ausgaben	65

Vorwort

In der vorliegenden Masterarbeit stehen die Wechselbeziehungen zwischen Geschlecht, Motivation und schulischen Musikunterricht im Mittelpunkt. Den Anstoß für diese Arbeit gaben einige Beobachtungen, die ich während meines Unterrichtspraktikums im Fach Biologie an einem mathematisch-naturwissenschaftlich profilierten Gymnasium gemacht habe. In allen von mir besuchten Klassen beschränkte sich die Anzahl der Mädchen auf 4 bis 5 Mädchen. Im Durchschnitt betrug der Anteil der Mädchen an der gesamten Schule weniger als 20 Prozent. Vor allem in den unteren Klassenstufen (5. und 6. Klasse) zeigten die Mädchen im Vergleich zu den Jungen ein anderes Verhalten im Unterricht. Sie arbeiteten vorsichtiger und langsamer als die Jungen, wussten alleine oft nicht, wie sie eine Aufgabenstellung bewältigen sollen, konnten sich in geschlechtlich heterogenen Gruppen kaum gegen die Jungen durchsetzen und mussten oft die Ergebnisse präsentieren, obwohl sie das nicht wollten. Insgesamt waren die Meldungen und Wortbeiträge von Mädchen geringer als die Jungen. Dass ein Zusammenhang zwischen Geschlecht und Motivation im (naturwissenschaftlichen) Unterricht besteht, war mehr als offensichtlich. Ich ging daraufhin den Fragen nach, welche Ursachen zur Geschlechterdifferenz im naturwissenschaftlichen Unterricht führen und wie ein mädchengerechter naturwissenschaftlicher Unterricht aussieht. Die zunehmende Beschäftigung mit dieser Thematik zog weiterführende Fragen nach sich. Hauptsächlich interessierte mich, ob auch eine Geschlechterdifferenz in Bezug auf die Einstellung zum schulischen Musikunterricht in der Grundschule besteht. Doch aufgrund fehlender Forschungsergebnisse war dies leider nicht möglich und der Grundstein für diese Arbeit gelegt.

Für die Umsetzung dieser Studie schloss ich mich mit meiner Kommilitonin Nadine Fritsche zusammen, die sich in ihrer Masterarbeit mit den Wechselbeziehungen zwischen Mathematik, Motivation und schulischem Musikunterricht beschäftigt. Aufgrund ökonomischer Überlegungen entwickelten wir einen Fragebogen, der beiden Forschungsfeldern Ergebnisse liefert, traten in Verbindung mit den Grundschulen, holten die Genehmigung bei der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft ein, führten die Befragungen durch, gaben die Daten in den Computer ein und werteten sie aus. Alles in allem war es eine sehr langwierige Arbeit voller Höhen und Tiefen. Ohne die Bereitschaft zu Diskussionen und Gespräche, die Unterstützung, die vorantreibende und inspirierende Haltung meiner Kommilitonin, wäre diese Arbeit niemals zustande gekommen. An dieser Stelle sei noch bemerkt, dass sich das dritte Kapitel über die Methodik im empirischen Teil unserer beiden Masterarbeiten aufgrund der engen Zusammenarbeit nahezu gleicht.

Unser Betreuer Prof. Dr. Christian Harnischmacher, der seit 2009 die Forschungsstelle empirische Musikpädagogik an der Universität der Künste Berlin leitet, hat diese kleine empirische Studie weiter angeregt und gefördert. Für die Ermöglichung, Unterstützung und intensive Betreuung sind wir ihm zu großem Dank verpflichtet. Die gesamte Forschungsstelle empirische Musikpädagogik hat die Realisierung ermöglicht und unterstützt. Ein besonderer Dank geht dabei an Viola Hofbauer, die seit 2010 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der UdK Berlin ist. Ihr verdanken wir, neben ihrer immerwährenden Hilfsbereitschaft, die Auswertung der Pretests, die Einführung in SPSS und die zur Verfügung gestellten, gefilterten Daten.

Ein sehr spezieller Dank geht an die Vorstandsmitglieder des Verbandes Deutscher Schulmusiker Carl Parma (Vorsitzender) und Dr. Hubert Kolland (ehemaliger Vorsitzender) und an das ehemalige Vorstandsmitglied Christiane Hermann für ihre moralische Unterstützung und aufbauenden Gespräche über die Ärgernisse und Hindernisse seitens der Senatsverwaltung bei der Genehmigung dieser Studie.

Insbesondere möchte ich mich auch bei den Grundschulen bedanken, vor allem bei den Schulleitungen und den betreuenden Lehrerinnen und Lehrern, die sich für uns Zeit genommen haben, sich für die Durchführung der Befragungen eingesetzt haben und uns die nötigen Unterrichtsstunden dafür gegeben haben. Ebenso danke ich den Schülerinnen und Schülern für die Teilnahme an dieser Studie.

Zuletzt bedanke ich mich bei meinem kleinen Sohn Bruno Alexander und meinem Vater dafür, dass sie mir den nötigen zeitlichen und räumlichen Rahmen für die Fertigstellung dieser Arbeit und die Beendigung meines Studiums gegeben haben.

Berlin, Januar 2014

Abkürzungen

SuS – Schülerinnen und Schüler MU – Musikunterricht

LuL – Lehrerinnen und Lehrer fem – Forschungsstelle empirische Musikpädagogik

Einleitung

Der Mensch ist ein Ordnungstier. Wir streben zwanghaft danach, alles und jeden einer Kategorie zuzuordnen. Niemand kommt umhin, die Dinge des Lebens zu kategorisieren. Wie soll man sonst die Übersicht behalten? In allen Kulturen gilt dabei das Geschlecht als eines der grundlegendsten Charakteristiken von Menschen. Dieses kann einerseits im biologischen Kontext oder andererseits im sozialen und psychologischen Kontext erfolgen. *„Dabei wird das soziale Geschlecht am biologischen Geschlecht, d. h. an der Körperanatomie, festgemacht.“*¹ Bereits mit der Geburt erhält jeder Mensch seine erste biologisch zugeordnete Geschlechtszugehörigkeit: den Vornamen. *„Die Natur bestimmt, ob wir männlich oder weiblich sind, [doch] die Kultur legt fest, was es bedeutet, männlich oder weiblich zu sein.“* So fasst Merz (1979) das Verhältnis von biologischen und sozialen Faktoren zusammen. Menschen werden in Gesellschaft geboren, sie wachsen eingebunden in gesellschaftliche Verhältnisse auf, sie erlernen gesellschaftliche Traditionen und tragen zu ihrem Bestand bei. Durch dieses Lernen in Gesellschaft werden Wahrnehmungsweisen geprägt und weiter gegeben.

Heutzutage gelten traditionelle Rollenzuweisungen, z. B. die Frau bleibt zu Hause und kümmert sich um die Kinder, während der Mann das Geld verdient, weitgehend als verpönt und veraltet. Trotzdem sind in unserer Gesellschaft immer noch viele geschlechtsspezifische Stereotype, sprich gesellschaftliche Vorstellungen über Männlichkeit und Weiblichkeit, vorhanden: *„Bereits bevor das Kind sich selbst als Junge oder Mädchen einordnet und erlebt, wird es von anderen als Junge oder Mädchen behandelt.“*² Ob die Art und Farbe der Kleidung, die Auswahl des Spielzeugs, die Einbindung in häusliche Tätigkeiten, die Auswahl der Freizeitbeschäftigungen oder bestimmte Charaktereigenschaften, alles ist das Ergebnis gesellschaftlicher Zuschreibungen und Erwartungen. Während Mädchen rosa tragen, mit Puppen spielen, beim Kochen helfen, gerne Reiten und als sensibel gelten, tragen Jungen blaue Sachen, spielen mit Autos, helfen beim Reparieren elektrischer Geräte, fahren Skateboard und gelten als unsensibel. Trotz des zunehmenden Bemühens um Gleichberechtigung zieht sich die Diskrepanz zwischen Frauen und Männern bis hin zur Studien- und Berufswahl.³ Frauen entscheiden sich häufiger für ein Fach aus den Sprach- und Kulturwissenschaften, den Sozialwissenschaften, für einen Studiengang im Bereich Gesundheit und soziale Dienste oder für ein Lehramtsstudium. Männer belegen hingegen

¹ Trautner 1993

² ebd.

³ Online-Artikel: <http://www.rp-online.de/wissen/bildung/warum-frauen-das-falsche-studieren-1.2414858>
[21.10.2013]

überwiegend mathematische und naturwissenschaftliche Fächer, Technik oder Ingenieurwesen.

Es ist erstaunlich, dass diese Thematik trotz stetiger Aktualität, zentraler Bedeutung und globalen Umfangs bisher nur geringfügig in der Musikpädagogik erforscht wurde. Da sich die geschlechtsbezogenen unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten einer Person nicht erst mit der Studien- oder Berufswahl, sondern schon im Grundschulalter und früher ausbilden, ist die Beschäftigung mit diesem Thema für die musikpädagogische Arbeit nicht unerheblich. Daher beschäftigt sich diese Arbeit mit der Frage: Beeinflusst das Geschlecht das persönliche Verhältnis zur Musik und die Einstellung zum Musikunterricht? Anders ausgedrückt: Ist das Fach Musik ein Mädchenfach?

Die Arbeit besteht aus einem theoretischen und einem empirischen Teil. Im ersten Kapitel des theoretischen Teils wird zunächst geklärt, was im Weiteren unter Motivation und Interesse verstanden wird und wie beide Konstrukte im Zusammenhang stehen. Bemerkt sei, dass hierbei der Fokus auf die Lernmotivation gelegt ist. Danach wird im zweiten Kapitel beschrieben, was aus der aktuellen Forschungslage über die Entstehung und Entwicklung geschlechtsspezifischer Eigenschaften und Interessen bei Kindern bekannt ist. Im Anschluss daran folgen verschiedene wissenschaftliche Theorien zur Erklärung dieser Unterschiede, wobei auch Befunde der Forschung zu Geschlechterrollenstereotypen herangezogen werden. Abschließend endet der theoretische Teil mit bisherigen Ergebnissen zum Einfluss des Geschlechts auf die Einstellung zum Musikunterricht. Die im theoretischen Teil dargestellten Informationen dienen in erster Linie als Hintergrundwissen, um die erhobenen Daten leichter verstehen und in den allgemeinen Kontext von Unterrichtsforschung einordnen zu können. Im empirischen Teil dieser Arbeit wird, ausgehend von Fragestellungen, die durchgeführte Fragebogenstudie von der Planung bis zur Ergebnisdarstellung erläutert. Anschließend werden die Ergebnisse diskutiert und zusammengefasst. Die Arbeit endet nach dem Fazit einem Ausblick.

I. Zum theoretischen Hintergrund der Studie

1. Grundlagen von Motivation und Interesse

1.1. Was ist Motivation?

Der Begriff Motivation stammt vom lateinischen Wort „movere“ ab, welches übersetzt „sich bewegen“ bedeutet. Motivation ist, ganz allgemein gesagt, die Beschreibung, warum wir uns bewegen und bewegen lassen (Oerter, 2008). Bei der Motivation handelt es sich um keine beobachtbare Größe. Sie ist ein hypothetisches Konstrukt, welches dazu dient Verhaltensweisen und -änderungen aufgrund von Beobachtungen erklärbar zu machen. Zu beachten ist, dass zwischen dem alltäglichen und dem wissenschaftlichen Verständnis von Motivation ein erheblicher Unterschied zu verzeichnen ist. Im Alltagsgebrauch ist Motivation ausschließlich positiv konnotiert. Wenn ein Schüler oder eine Schülerin motiviert lernt, finden wir das gut. In der Wissenschaft hingegen kann Motivation auch durchaus negativ konnotiert sein, z. B. wenn ein Schüler oder eine Schülerin Hausaufgaben macht, um Prügel der Eltern zu vermeiden. Je nach Ursprung der psychischen Antriebskraft, welche den wesentlichen Aspekten einer Verhaltensänderung zugrunde liegt, unterscheidet man in der Wissenschaft zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation. Intrinsisch motivierte Verhaltensweisen bezeichnen interessenbestimmte Handlungen, welche um ihrer Selbstwillen angestrebt werden. Ursachen intrinsisch motivierter Tätigkeiten sind z. B. Neugier, Exploration, Spontaneität und Interesse an den unmittelbaren Gegebenheiten der Umwelt. Jemand, der intrinsisch motiviert Englisch lernt, erweitert seine Sprachkenntnisse, weil er Freude dabei empfindet. Extrinsisch motivierte Verhaltensweisen werden hingegen mit instrumenteller Absicht durchgeführt, weil man sich einen Vorteil verspricht oder Nachteile, wie im oben genannten Beispiel, vermeiden möchte. Verschwinden die für eine extrinsisch motivierte Handlung verantwortlichen äußeren Anreize, so verschwindet auch die extrinsische Motivation. Im Gegensatz dazu liegt der Ursprung intrinsischer Motivation innerhalb der Sache und ist unabhängig von äußeren Reizen. Somit kann davon ausgegangen werden, dass sich pädagogisch betrachtet die intrinsische Motivation positiver und langfristiger auf die Erreichung eines Lernziels auswirkt. Neben den zwei eben genannten Formen der Motivation ist im schulischen Kontext die Leistungsmotivation noch von hoher Wichtigkeit. *„Leistungsmotiviert im*

*psychologischen Sinn ist ein Verhalten nur dann, wenn es auf die Selbstbewertung eigener Tüchtigkeit zielt, und zwar in Auseinandersetzung mit einem Gütemaßstab, den es zu erreichen oder übertreffen gilt.*¹ Leistungsmotivation zeichnet sich also dadurch aus, herauszufinden, welche Herausforderung man bewältigen kann. Bei Erreichung eines sich selbst gesetzten (Lern-)Zieles, spricht man von einem Erfolgserlebnis, wird das Ziel nicht erreicht, von einem Misserfolg. Das Erleben und Bewerten solcher Erfolgs- und Misserfolgserlebnissen hängt von den individuellen Persönlichkeitsmerkmalen ab. Nicht jeder Mensch zeigt ein gleichermaßen leistungsmotiviertes Verhalten. Je nachdem, welche Ursache dem Erfolg oder Misserfolg zugeschrieben wird, unterscheidet man zwischen den sogenannten Erfolgsoptimisten und den Misserfolgsvermeidern. Erfolgsoptimistische Menschen führen ein Erfolgserlebnis auf ihre eigenen Fähigkeiten und Misserfolge auf externe Faktoren, wie z. B. Pech oder zu hohen Schwierigkeitsgrad zurück. Bei Misserfolgsvermeidern ist es genau umgekehrt. Erfolgserlebnisse werden auf externe Faktoren, wie Glück oder leichten Schwierigkeitsgrad, und Misserfolge auf die eigenen Fähigkeiten zurückgeführt. Gerade im Hinblick auf Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen scheinen mir diese Merkmale von hoher Bedeutung. So habe ich z. B. nach der Rückgabe eines Tests oder nach dem Vortragen eines musikalischen Beitrages schon oft von Mädchen gehört „Da hab‘ ich aber Glück gehabt!“, während Jungen hingegen der Meinung waren „Das war doch leicht! Ich wusste, dass ich das kann.“ Mädchen gehen also ganz anders als Jungen mit der Bearbeitung schulischer Aufgaben um. Sie sind tendenziell misserfolgsorientiert, Jungen tendenziell eher erfolgsorientiert.

Ein entscheidender, die Leistungsmotivation beeinflussender Faktor, ist meiner Meinung nach der Umgang mit Stress. Unter Stress versteht man allgemein eine *„unspezifische Reaktion des Organismus auf jede Anforderung“* (Selye 1981). Zimbardo (1995) definiert Stress genauer als *„ein Muster spezifischer und unspezifischer Reaktionen eines Organismus auf Reizereignisse, die sein Gleichgewicht stören und seine Fähigkeit zur Bewältigung strapazieren oder überfordern.“* Da jeder Organismus anders auf Reizereignisse reagiert, wird Stress von jedem Menschen, wie jedes andere Gefühl auch, subjektiv erlebt und ruft eine individuelle psychologische Reaktion hervor. Besonders auffällig sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede bezüglich der Bewältigungsstrategien von

¹ Rheinberg, F.: *Motivation*, 2008, S. 60.

Stress. Im Rahmen der Studie *Bewegung und Umgang mit Stress* (BUS-Studie) wurden der Entwicklungsverlauf und mögliche Einflussfaktoren auf die Stressbewältigung von Kindern und Jugendlichen analysiert. Dazu wurden in einem Zeitraum von zwei Jahren zu vier Messzeitpunkten im Abstand von je einem halben Jahr neben der körperlichen Aktivität und dem Wohlbefinden auch der Stress und die Stressbewältigung gemessen. Die Ergebnisse zeigen, dass Mädchen nach sozialer Unterstützung suchen und eher eine problemorientierte Bewältigungsstrategie verfolgen. Hingegen ließ sich bei Jungen eher eine vermeidende Strategie nachweisen. Aus eigenen langjährigen Erfahrungen bei Proben mit einem Grundschulorchester im Rahmen der Musikbetonung, kann ich diese empirischen Befunde nur bestätigen. Während Mädchen z. B. bei Problemen mit dem Lesen von Noten beim Blattspiel aufhören zu spielen und sofort anfangen untereinander die Töne zu klären, überspielen Jungen die unsicheren Töne einfach, egal ob sie richtig sind oder falsch.

Zur Messung der Motivation im Musikunterricht entwickelten Harnischmacher & Hörtzsch (2011) die so genannten MMI-Skalen (Motivation im Musikunterricht Inventar). Sie beruhen auf dem Motivationsmodell musikalischen Handelns von Harnischmacher (2008), welches die vier Erwartungsebenen des Motivationsmodells von Krampen beinhaltet und sie konkret auf den schulischen MU bezieht. Mit den MMI-Skalen ist es möglich die personenbezogene Seite von Motivation zu ermitteln, welche durch die vier Konstrukte Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugung, externale Handlungshemmung und Zielorientierung beschrieben wird. Unter dem Konstrukt der Selbstwirksamkeit versteht Harnischmacher das Handlungsrepertoire bei SuS im MU. Er beschreibt damit die Situations-Handlungs-Erwartungen, durch die eine Person abschätzt, ob gewünschte Handlungen erfolgreich aufgrund eigener Handlungsmöglichkeiten selbst ausgeführt werden können. Jemand, der davon ausgeht, dass er auch in schwierigen Situationen selbstständig handeln könne, besitzt eine hohe Selbstwirksamkeit. Die Selbstwirksamkeit bildet die Voraussetzung für die Kontrollüberzeugung, welche generalisierte Handlungs-Ergebnis-Erwartungen über die Handlungseffizienz bündelt. Diese können im schulischen MU auf ganz verschiedene Aspekte zurückgeführt werden. Es geht darum, für wie kontrollierbar eine Person die Situation hält und ob sie der Meinung ist, die vorliegende Situation bewältigen zu können oder nicht. Mit der externalen Handlungshemmung fasst Harnischmacher alle Situations-Ergebnis-Erwartungen zusammen, wobei die

Handlungsergebnisse auf äußere Umstände zurückgeführt werden. Im MU können Faktoren wie z. B. die Beliebtheit des Lehrers bzw. der Lehrerin, die Lautstärke im Klassenzimmer oder die Auswahl der Musikstücke darunter fallen. Unter Zielorientierung versteht Harnischmacher dauerhafte Ergebnis-Folge-Erwartungen, welche bezogen auf den schulischen MU z. B. durch das Erlernen eines Musikinstrumentes, das gemeinsame Musizieren oder Aufführungen zum Ausdruck kommen.

1.2. Was ist Interesse?

Unter Interesse versteht man allgemein die geistige Anteilnahme oder Aufmerksamkeit für etwas oder jemandem. In der Wissenschaft ist heutzutage hinsichtlich des Interesses ein mehrdimensionales Konstrukt gemeint, welches durch die längerfristige Beziehung einer Person zu einem Gegenstand gekennzeichnet ist (Oerter 2008, Deci & Ryan 1985). Eine sogenannte Person-Gegenstands-Beziehung wird hergestellt, wenn eine Person mit einem Gegenstand in Kontakt tritt und auf diesen bezogen handelt. Im Gegensatz zur Motivation ist der Gegenstand des Interesses von hoher Bedeutung und nicht der Beweggrund. Dabei muss es sich jedoch nicht wortwörtlich um einen Gegenstand handeln. Es kann ebenso ein Themenbereich oder eine Tätigkeit sein, für die man sich interessiert. Demnach erweitert Oerter (2008) den Begriff des Person-Gegenstands-Bezugs zum Person-Umwelt-Bezug. Der Grad des Interesses wird durch die Höhe des Grades der subjektiven Wertschätzung des Gegenstandes und die Intensivität der positiv emotionalen Zustände während der Handlung definiert. Durch wiederholte Person-Umwelt-Beziehungen kann sich ein sogenannter Person-Gegenstands-Bezug herausbilden, welcher wiederum die Voraussetzung einer neuen Person-Gegenstands-Beziehung entwickeln kann.

Interesse entsteht durch Neugier, welches ein biologisches Grundbedürfnis darstellt. Der Mensch besitzt von Natur aus das Verlangen Ereignisse und Ergebnisse zu erlangen. Dabei unterscheidet man je nach Entwicklungsphase verschiedene Etappen der Interessensbildung (Oerter 2008). In der frühen Kindheit besitzt der Mensch universelle Interessen. Im ersten Lebensjahr sind diese personen- und objektorientiert. Die Entwicklung geschlechtstypischer Interessen beginnt ab einem Alter von ungefähr 18 Monaten und besitzt ihre stärkste Ausprägung im Vorschulalter. Mit ca. 4 Jahren beginnt die Entwicklung kollektiver Interessen,

welche in Abhängigkeit von Trends maßgeblich durch Gleichaltrige und die Gesellschaft beeinflusst werden. Während jüngere Kinder ihr Interesse für einen späteren Beruf noch an äußeren Merkmalen festmachen, wägen Kinder ab ca. 11 Jahren ihre Interessensgebiete entsprechend der Selbstwahrnehmung und des Selbstkonzeptes ab. Im Erwachsenenalter kommt es zu einer Differenzierung individueller Interessen. Infolge der zunehmenden Filterungs- und Spezifizierungsprozesse im Verlaufe der Interessengenese kommt es mit zunehmendem Alter zwangsläufig zu einer Abnahme des durchschnittlichen Interesses, besonders im schulisch-akademischen Bereich. Oerter spricht hier von einer gegenseitigen Beeinflussung zwischen Interesse und kognitiver Entwicklung.

Interessen können unterschiedlich stark ausgeprägt sein. Dabei wird zwischen situationalem Interesse und persönlichem bzw. individuellem Interesse unterschieden (Krapp 1992). Ein situationales Interesse ist durch den Zustand während einer bestimmten Situation gekennzeichnet. Es wird über eine gewisse Zeitspanne aufrechterhalten, zieht aber keine längerfristigen Auswirkungen nach sich. Dies ist z. B. der Fall, wenn das Interesse der SuS während der gesamten Unterrichtsstunde erhalten bleibt. Situationales Interesse äußert sich vor allem durch Explorationsverhalten und ist abhängig vom Aufforderungscharakter des Gegenstandes. Aus situationalem Interesse kann sich ein persönliches Interesse entwickeln, wenn sich aus einem mehrmals aktivierten situationalen Interesse eine dauerhafte Neigung zur Beschäftigung mit diesem Gegenstand entwickelt. In diesem Falle hält das Interesse einer Schülerin an, trotz dem die gezielten motivationalen Anreize des Unterrichts wegfallen. Ein persönliches Interesse stellt sich ein, wenn der Gegenstand des Interesses als persönlich bedeutsam erachtet wird und im Verlauf der Handlung positive Emotionen entstehen. Allgemein wird ein persönliches Interesse als Hobby bezeichnet.

Die Schule ist ein Ort, an dem SuS vielfältige Möglichkeiten haben, Interessen zu entwickeln, da sie sich tagtäglich mit neuen Themen und Situationen auseinandersetzen müssen. Die Unterscheidung zwischen situationalem und persönlichem Interesse ist dabei in zweierlei Hinsicht wichtig: Völlig logisch erscheint, dass nicht alle SuS für alle Inhalte und Themen des Unterrichts persönliche Interessen entwickeln können. Diese Tatsache geht schon allein aus reinen Zeitgründen hervor. Jedoch erachtet sich als sinnvolles pädagogisches Ziel das Bestreben bei (möglichst) allen SuS ein situationales Interesse im Unterricht zu

wecken, da es einerseits die Basis zum Lernen generell schafft und andererseits die Grundlage zur Entwicklung von persönlichen Interessen bildet. Denn auch wenn es kein Ziel von Schule sein kann, bei allen SuS für alle Themen des Unterrichts ein persönliches Interesse zu entwickeln, so sollte doch zumindest die Möglichkeit bestehen, dass ein Schüler oder eine Schülerin ein solches entwickeln kann. Persönliche Interessen stellen Teile des Selbstkonzeptes dar und können zu Persönlichkeitsmerkmalen werden. Sie sind somit wichtig für die eigene Identität und können ausschlaggebend für die spätere Berufswahl sein.

1.3. Der Zusammenhang zwischen Motivation und Interesse

Als zukünftige Lehrerin besteht mein Interesse darin SuS zu bilden und sie u. a. zur Mündigkeit und Selbstständigkeit zu erziehen. Dazu ist es wichtig, eine Motivationsform zu finden, die in ihrer Qualität und Ausprägung passend zu diesen zentralen Erziehungszielen ist. So ist es meiner Meinung nach kaum möglich durch ein ausschließlich extrinsisch motiviertes Lernen eine Person zur Mündigkeit zu erziehen. Es muss vielmehr eine Lernform gefunden und unterstützt werden, welche durch Selbstbestimmung und Freiwilligkeit gekennzeichnet ist. Dazu scheint mir die Entwicklung und Förderung von Interessen besonders geeignet. Interesse wird in der Pädagogischen Interessentheorie als Form von Lernmotivation angesehen, welche durch Freiwilligkeit, positive Emotionen und Erkenntnisorientierung definiert ist. Demnach geschieht die Beschäftigung mit einem Interessengegenstand ohne äußeren Zwang, wird als angenehm empfunden und regt weitere Lernprozesse an. Interesse ist damit eng mit intrinsischer Motivation verbunden, da auch hier die Beschäftigung freiwillig und ohne äußeren Zwang geschieht. Zugleich hebt sich Interesse durch die Erkenntnisorientierung von intrinsischer Motivation ab und kann deshalb nicht mit ihr gleichgesetzt werden. Vielmehr ergibt sich mir die Schlussfolgerung, dass Interesse gerade durch das Merkmal der Erkenntnisorientierung eine Voraussetzung für intrinsisch motiviertes Lernen darstellt. Wer Interesse an einem Thema hat, geht auch motivierter in den Unterricht, wenn dieses Thema behandelt wird, da er mehr darüber erfahren möchte. Umgekehrt ist es ebenso möglich, dass ein Interesse durch eine motivierte Lerneinstellung entwickelt wird.

Motivation und Interesse sind somit zwei sich sinnvoll ergänzende Konstrukte, welche in Kombination einen wichtigen Schritt zur Erreichung der oben genannten gewünschten Erziehungsziele bilden.

2. Geschlechtsspezifische Eigenschaften und Interessen

2.1. Geschlechtsspezifische Entwicklung

Die Entwicklung geschlechtsspezifischer Eigenschaften verläuft bei Mädchen und Jungen unterschiedlich. Dies belegen bereits mehrere Studien.

In jüngster Zeit führten Wissenschaftler der Pennsylvania State University, der University of Hawaii in Manoa und der Purdue University in den USA eine Langzeitstudie durch². Sie untersuchten die Persönlichkeitsmerkmale und Interessenausprägungen von erst- und zweitgeborenen Kindern im Alter von sieben bis 19 Jahren aus insgesamt 364 Familien. Die Untersuchungen beinhalteten Befragungen der Kinder, Auswertungen von Aktivitätslisten der Kinder und Analysen ihrer Hormonspiegelwerte mithilfe von Speichelproben.

Neben den bereits bekannten Feststellungen, dass Mädchen verstärkt expressive Persönlichkeitseigenschaften aufweisen sowie „weibliche“ Interessen, wie Kunst und Literatur besitzen und bei Jungen hingegen verstärkt instrumentelle Persönlichkeitseigenschaften sowie „männliche“ Interessen, wie Mathematik und Physik auftreten, konnte zusätzlich die Dauer solcher Ausprägungen aufgezeigt werden. Es kam heraus, dass sich die expressiven Persönlichkeitseigenschaften bei den Mädchen im Laufe der gesamten Studie, also über einen Zeitraum von 12 Jahren, faktisch nicht änderten. Bei den Jungen war hingegen festzustellen, dass die Ausprägungen von Empfindsamkeit und Warmherzigkeit gegen Ende der Kindheit deutlich abnehmen und erst am Ende der Pubertät, mit ca. 19 Jahren, ähnlich stark ausgeprägt waren wie bei Mädchen. Die Ausprägung instrumenteller Persönlichkeitseigenschaften, wie z. B. Unabhängigkeit und Abenteuerlust, verstärkte sich bei den Mädchen während der Pubertät. Bei Jungen verlief der Zuwachs jedoch stärker, sodass sie bei ihnen am Ende der Pubertät deutlich ausgeprägter waren. Im Zusammenhang mit dem Hormonspiegel konnte gezeigt werden, dass Kinder, die am Anfang der Pubertät relativ hohe Testosteronwerte aufwiesen, in ihrer Persönlichkeitsentwicklung weniger durch soziale Einflüsse beeinträchtigt wurden. Ebenso konnte anhand der Studie gezeigt werden, dass die Änderungen der Persönlichkeitseigenschaften davon abhängen, mit wem Jungen und Mädchen hauptsächlich ihre Zeit verbringen – in einer männlichen Umgebung

² Die Studie erschien im April 2009 in der Ausgabe der Zeitschrift Child Development.

dominieren männliche Verhaltensweisen, in einer Weiblichen weibliche – und, dass Interessen und Neigungen sich unterschiedlich bei erst- und zweitgeborenen Geschwistern ausbilden. Während Erstgeborene sich der familiären Situation eher anpassen, weisen Zweitgeborene während der Pubertät ausgeprägter Neigungen zu Unabhängigkeit und Abenteuerlust auf, wodurch sie oft als rebellisch angesehen werden.

Diese US-amerikanische Langzeitstudie ist, wie gesagt, nur eine von vielen Studien zu diesem Thema und bezieht sich hauptsächlich auf die geschlechtsspezifische Entwicklung in der Adoleszenz. Doch wie sieht es bis zu diesem Alter mit der Entwicklung geschlechtsspezifischer Eigenschaften bei Mädchen und Jungen aus? Darüber ist eine umfangreiche und detaillierte Beschreibung maßgeblicher Untersuchungen bei Trautner (2007) zu finden, deren Ergebnisse im Folgenden zusammengefasst werden.

2.1.1. Null bis zwei Jahre

Säuglinge und Kleinkinder nehmen ihre Umwelt hauptsächlich über den Mund und die Haut wahr. Dabei werden am Anfang überwiegend taktile, den Tastsinn betreffende, und kinästhetische, auf Bewegungsempfindung beruhende, Reize auf Neugeborene ausgeübt. In diesem Alter kann man nur mit Hilfe experimenteller Methoden herausfinden, welche kategorialen Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts wahrgenommen und präferiert werden. So weiß man z. B., dass Säuglinge ab einem Alter von drei bis sechs Monaten die Stimmen weiblicher und männlicher Personen auseinander halten und ab einem Alter von neun bis zwölf Monaten auch weibliche und männliche Gesichter unterscheiden können. Ebenfalls wissen sie in diesem Alter, welche Gesichter und Stimmen zueinander gehören. Ab einem Alter von zehn bis 14 Monaten betrachten Säuglinge Kinder des eigenen Geschlechts länger. Dazu wurden in einer Untersuchung gleichzeitig zwei Filme gezeigt, in denen auf der einen Seite Kinder des eigenen Geschlechts und auf der anderen Seite Kinder des anderen Geschlechts zu sehen waren. Zur visuellen Unterscheidung der Geschlechter wurden in erster Linie die Haarlänge und die Kleidung herangezogen. Mit eineinhalb Jahren zeigt sich ein gleiches Verhalten bei der Betrachtung von Bildern mit geschlechtsspezifischem Spielzeug. Mädchen betrachteten für längere Zeit Bilder, auf denen Puppen zu sehen waren und Jungen die Bilder von Autos. Stellt man Kindern am Ende des zweiten Lebensjahres die

Aufgabe mehrere Bilder oder Gegenstände in die Kategorien „für Jungen“ und „für Mädchen“ zu sortieren, sind sie bereits in der Lage diese überzufällig oft der geschlechtsspezifisch passenden Kategorie zuzuordnen. Dieses trifft allerdings nicht zu, wenn sie selbst auf den Bildern abgebildet sind. Ebenso können sie auch noch nicht die Frage nach ihrem eigenen Geschlecht richtig beantworten. Dazu sind Kinder erst mit ungefähr zweieinhalb bis drei Jahren in der Lage.

Durch die Studien konnte gezeigt werden, dass Kinder bis zum Ende des zweiten Lebensjahres deutlich zwischen den Geschlechtern unterscheiden können. Dabei erfolgt die Unterscheidung auf Grundlage äußerer Merkmale. Sie haben in diesem Alter bereits ein Wissen über geschlechtsspezifische Gegenstände und Verhaltensweisen entwickelt. Die Aneignung dieses Wissens lässt sich wie folgt erklären: Rubin und seine Mitarbeiter (1974) fanden durch ihre Untersuchungen heraus, dass schon am ersten Tag nach der Geburt Eltern ihren Kindern geschlechtsspezifische Eigenschaften zuschreiben. Lässt man Eltern ihre Kinder beschreiben, so werden Mädchen durchweg als klein, hübsch, niedlich, schwach und zart und Jungen hingegen als robust, koordiniert, kräftig und widerstandsfähig beschrieben, selbst wenn sich diese Einschätzungen nicht mit der medizinischen Sicht decken. Dieselben Ergebnisse brachte ein von Jerrie Ann Will (1976) durchgeführtes Experiment, bei dem ein Säugling einer Personengruppe als weiblich und einer anderen Personengruppe als männlich vorgestellt wurde. So ist es nicht verwunderlich, dass solche geschlechtsspezifischen Vorurteile und Erwartungen seitens der Erwachsenen auch zu einem unterschiedlichen Umgang mit den Kindern führen, welche diese übernehmen.

2.1.2. Drei bis sechs Jahre

In einem im Alter von bis zu drei Jahren unterscheiden Kinder die Geschlechter zunächst aufgrund äußerer Merkmale, wie Haare, Stimme und Kleidung und besitzen ein begrenztes Wissen über die geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen. Die Zuschreibungen „Junge und Mädchen“ bzw. „Mann und Frau“ werden in diesem Alter noch wie Namen und nicht als Klassifizierung genutzt. Daraus lässt sich schließen, dass Kinder in diesem Alter noch kein Verständnis der Geschlechtskonstanz über die Zeit und unabhängig von Wünschen oder Veränderungen des äußeren Erscheinungsbildes besitzen.

Innerhalb der nächsten drei Jahre ist eine beachtliche Zunahme der Wichtigkeit der Geschlechterkategorien in allen Bereichen der Geschlechtstypisierung zu verzeichnen. Zu beobachten ist dies vor allem durch die weiterhin zunehmende Tendenz, Dinge nach ihren geschlechtsspezifischen Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu gruppieren. Das Verständnis in Bezug auf die Geschlechtskonstanz fängt an sich zu verändern. Allmählich erkennen Kinder zwischen drei und sechs Jahren, dass ihr eigenes Geschlecht durch Veränderungen der äußeren Erscheinung oder durch das Ausführen eines geschlechtsuntypischen Verhaltens nicht verändert wird. Das Wissen über die eigene Kultur und die damit verbundenen Vorstellungen über Männlichkeit und Weiblichkeit nimmt zu. Von da an beginnen Kinder Gegenstände, Tätigkeiten oder Eigenschaften abzulehnen, die sie als nicht geschlechtskonform ansehen. So orientiert sich z. B. die Wahl oder Ablehnung von Spielsachen oder Spielaktivitäten nun zunehmend am Kriterium ihrer Geschlechtsangemessenheit. Dem eigenen Geschlecht werden tendenziell nur gute Eigenschaften zugeschrieben, unabhängig davon, ob diese Eigenschaften männlich oder weiblich stereotypisiert sind. Die Entwicklung der Geschlechterstereotypen erfolgt bei Mädchen und Jungen etwa gleich schnell, und auch der Inhalt der Stereotypen weist große Ähnlichkeiten auf. So schreiben Kinder in diesem Alter z. B. bestimmte metaphorische Bilder männliche bzw. weibliche Eigenschaften zu. Während Feuer und Haie, Stofftiere mit langen Zähnen oder große, dunkle, raue Gegenstände für Jungen klassifiziert werden, werden Wolken und Schmetterlinge, Pastellfarben und weiche, glatte, runde Gegenstände eher zu den Mädchen geordnet. Ein zorniger Gesichtsausdruck wird als männlich, ein fröhlicher als weiblich erlebt. Kinder bevorzugen nun Bezugspersonen und deren Verhaltensweisen, welche der kindlichen Geschlechtsidentität und den vorhandenen Geschlechterkonzepten entsprechen. Aufgrund der Ich-Zentrierung und der fehlenden Klassifikationsfähigkeiten im Denken sind die Geschlechterkonzepte und die geschlechtsspezifischen Einstellungen und Präferenzen der Kinder noch sehr starr. Neben dem Verständnis der eigenen Geschlechtsidentität wird zunehmend die Geschlechtszugehörigkeit von gleichaltrigen Interaktionspartnern und Verhaltensweisen für die Wahl und Bewertung von Gegenständen und Tätigkeiten wichtiger. Besonders bedeutsam in der Entwicklung geschlechtsspezifischer Eigenschaften bei Mädchen und Jungen bilden geschlechtshomogene Gruppen, da in diesen Kinder unterschiedliche soziale Erfahrungen sammeln. Jungen bauen im

Gegensatz zu Mädchen in geschlechtshomogenen Gruppen verstärkt Dominanzhierarchien auf und sind sehr auf die Sicherung ihres Status bedacht. Sie lassen sich durch Mädchen in ihrem Verhalten weniger beeinflussen als durch Jungen. Mädchen hingegen achten eher auf ein soziales Miteinander und erleben die Spielweisen der Jungen oft als zu grob und ungestüm.

2.1.3. Sieben bis elf Jahre

Bisher war die Entwicklung der Geschlechtsidentität hauptsächlich durch eine starke Zunahme der Bedeutung der Geschlechterkategorien zu erkennen. Nun steht die Differenzierung und Flexibilisierung des Erworbenen im Vordergrund.

So kann ein Kind mit sieben Jahren sicher aufgrund des äußeren Erscheinungsbildes und dem Wissen über die genitale Grundlage des Geschlechts sicher unterscheiden. Bei der Beschreibung einer fremden Person sind sie nun in der Lage auch weitere, vom Geschlecht unabhängige, individuelle Informationen in ihr Urteil mit einzubeziehen. Das Verständnis für die Geschlechtskonstanz über die Zeit und unabhängig von Wünschen oder Veränderungen des äußeren Erscheinungsbildes ist vollkommen ausgebildet. Durch das immer weiter zunehmende Wissen über die eigene Kultur, haben sich die Geschlechtszuordnungen der Kinder in Bezug auf Gegenstände, Tätigkeiten und Berufe den kulturellen Vorstellungen der Gesellschaft angepasst. Etwas langsamer entwickelt sich das Wissen über geschlechtstypische Persönlichkeitseigenschaften. Die einstige Starrheit der geschlechtsbezogenen Konzepte und Einstellungen wird im Grundschulalter flexibler und differenzierter, wobei die Ich-Bezogenheit weitgehend erhalten bleibt oder sogar noch verstärkt wird. Während beide Geschlechter bisher als etwas Gegensätzliches und Unvereinbares angesehen wurden, erkennen Kinder mit ca. sieben Jahren, dass auch Gemeinsamkeiten zwischen beiden Geschlechtern bestehen und dass geschlechtstypische Merkmale auch innerhalb eines Geschlechts variieren können. Auch die Fähigkeit zur Unterscheidung von geschlechtstypischen und geschlechtsneutralen Merkmalen nimmt zu.

2.2. Interessen von Mädchen und Jungen

Schon in der Grundschule zeigen Mädchen und Jungen unterschiedliche Interessen an fachlichen Unterrichtsthemen und -inhalten. Ebenso zeigen bereits Kindergartenkinder ähnliche Unterschiede. Einsiedler, Mühlhausen & Wiefel (1982)

untersuchten den Einfluss familiärer Bedingungen und Umweltbedingungen auf die Interessen von Fünfjährigen und die Weiterentwicklung der Interessen im ersten Schuljahr. Die Hauptfragestellung bezieht sich dabei auf die Analyse des vermuteten Zusammenhangs von Erziehungsumwelt und Interessenentwicklung. Die Erhebungen wurden durch Elterninterviews und Beobachtungen im Kindergarten vorgenommen und umfassten 34 Kinder. Als Ergebnis ergaben sich zwischen Eltern- und Kinderinteressen keine Zusammenhänge. Nachgewiesen wurden jedoch geschlechtsspezifische Interessen. Jungen beschäftigen sich deutlich öfter mit Konstruktionsspielen und Spielzeugautos als Mädchen, die hingegen lieber malen und basteln. Somit ist es nicht verwunderlich, dass auch das Fachinteresse bei SuS unterschiedlich ausfällt. Ab der 7. Klasse ist bei Mädchen und Jungen ein allgemeiner Rückgang des Interesses an Schulfächern zu verzeichnen. Dabei ist der Interessenverlust bei den Jungen nicht so groß wie bei den Mädchen (Hoffmann, Häußler & Lehrke 1995). Das bei Mädchen deutlich höhere Interesse an Deutsch, Fremdsprachen, Biologie und Sport bleibt jedoch erhalten. Der Interessenverlust drückt sich bei Mädchen insbesondere in den Fächern Chemie, Erdkunde, Mathematik und vor allem Physik aus. Während Physik bei den Jungen zu den interessantesten Fächern gehört, ist und bleibt es für Mädchen in allen Jahrgangsstufen das uninteressanteste Fach.

2.3. Entstehung und Entwicklung geschlechtsspezifischer Eigenschaften und Interessen

Es gibt viele Theorien über die Entstehung der Interessensunterschiede von Mädchen und Jungen. In diesem Kapitel soll daher auf die drei wichtigsten Sichtweisen eingegangen werden: Die biologische, die soziologische und die psychologische. Dabei wird jeweils am Ende die Bedeutung für die Schule bzw. für das Fach Musik verdeutlicht.

2.3.1. Biologische Sichtweise

Vertreter der biologischen Sichtweise führen die geschlechtsspezifischen Unterschiede primär auf genetisch bedingte Differenzierung zurück (vgl. z. B. Allemann-Tschopp 1979, Eckes 1997). Man sieht somit einen direkten Zusammenhang zwischen biologischen Geschlechtsunterschieden und

psychologischen Ausprägungen von Frauen und Männern in Bezug auf das Verhalten.

Eindeutig nachgewiesen ist der Einfluss der Gonosomen, sprich der Geschlechtschromosomen, auf die Entwicklung der Geschlechtsorgane. Der Mensch besitzt 46 Chromosomen bzw. 23 Chromosomenpaare in seinen Körperzellen. Sie bestehen aus DNA, die von vielen Proteinen umgeben ist, und sind die Träger des menschlichen Erbguts. Während 22 Chromosomenpaare autosom sind, bestimmt das 23. Chromosomenpaar, die Gonosomen, das physische Geschlecht. Bei Frauen bestehen die Gonosomen aus zwei X-Chromosomen, bei Männern aus einem X- und einem Y-Chromosom. Die embryonale und fetale Geschlechtsentwicklung vollzieht sich in drei Schritten (Garrels 1999). Der erste Schritt beginnt mit der Befruchtung, bei der eine männliche und eine weibliche Keimzelle mit ihrem jeweils typischen Chromosomensatz zu einer Zygote verschmelzen, die sofort anfängt sich zu teilen. Durch Meiose kommt es u. a. zur Rekombination, sprich die neue Zusammenstellung des elterlichen Erbguts und es erfolgt die Festlegung des chromosomalen oder genetischen Geschlechts. Verbindet sich dabei ein X-Chromosom der Mutter mit dem X-Chromosom des Vaters, entwickelt sich ein Mädchen. Wenn sich das X-Chromosom mit dem Y-Chromosom des Vaters verbindet, entsteht ein Junge. Da die Rekombination ein zufälliger Prozess ist, ist das Geschlecht eine unabhängige Variable. Der zweite Schritt vollzieht sich mit der Entwicklung der Gonaden, sprich der Keimdrüsen, welche im embryonalen Stadium zunächst bei beiden Geschlechtern gleich abläuft. Erst ab der siebten Schwangerschaftswoche erfolgt eine chromosomal abhängige Differenzierung und es entstehen die Geschlechtsorgane – Eierstöcke bei Mädchen und Hoden bei Jungen. Mit der Entwicklung des gonadalen Geschlechts ist der direkte Einfluss der Gonosomen auf die genetische Geschlechtsentwicklung abgeschlossen. Die Entwicklung des morphologischen Geschlechts im dritten Schritt erfolgt über die Sexualhormone, welche neben den Keimzellen in den Gonaden gebildet werden. Da sowohl Männer als auch Frauen Androgene, sprich männliche Geschlechtshormone, und Östrogene, sprich weibliche Geschlechtshormone, produzieren, ist für die weitere Ausbildung der weiblichen und männlichen Geschlechtsorgane vor allem das Mengenverhältnis der Sexualhormone entscheidend. Über sie werden die Keimdrüsen weiterentwickelt, die primären und später auch die sekundären Geschlechtsmerkmale ausgeprägt und organische Sexualfunktionen gesteuert. In Abhängigkeit von der Art der Geschlechtshormone,

ihrer Menge und der Sensitivität der Empfängerorgane entwickelt sich neben dem morphologischen auch das hypothalamische Geschlecht. Im zentralen Nervensystem differenzieren sich die pränatal organisierten Sexual- und Paarungszentren, welche zusammen mit dem unterschiedlichen Mengenverhältnis der Sexualhormone den unterschiedlichen Beginn und Verlauf der Pubertät bei Mädchen und Jungen beeinflussen.

In diesem biologischen Zusammenhang sah u. a. Allemann-Tschopp (1979) eine genetische Ursache für die Entstehung von geschlechtsspezifischem Sexual- und Sozialverhalten. Inwieweit sich die biologischen Faktoren tatsächlich auf das Erleben geschlechtsspezifischer Unterschiede auswirken, lässt sich derzeit jedoch nicht beweisen (Bosinski 2000, Trautner 1991). Kasten (2003) erläutert dazu, dass man noch nicht in der Lage ist, die Chromosomenabschnitte, welche für die Ausprägung einzelner männlicher und weiblicher Merkmale verantwortlich sind, auf den Gonosomen genau zu lokalisieren. Sowohl die technischen als auch die methodischen Ansprüche an die Erforschung sind also sehr hoch. Dafür vertritt Kasten die evolutionstheoretische Annahme, dass ein direkter Zusammenhang zwischen Gonosomen, Sexualhormonen, geschlechtsspezifischen psychischen Strukturen und Funktionen und geschlechtsspezifischem Verhalten besteht. Demnach weisen Frauen mit höherem Östrogengehalt ein expressives Verhalten auf, welches sich durch soziale Affinität, sprich Hinneigung zu und Ansprechbarkeit auf zwischenmenschliche Kontakte, personenbezogene Orientierung und einer Tendenz zu Dauerhaftigkeit und Kontinuität auszeichnet. Hingegen weisen Männer mit höherem Androgengehalt ein instrumentelles Verhalten auf, welches sich durch Agress, sprich Herangehen an die Objekte der Umwelt und Erkundung sowie aktive Auseinandersetzung mit ihnen, sachbezogen-zielgerichtete Orientierung und Tendenz zu Hochleistung und Risikobereitschaft auszeichnet.

Übertragen auf die Leistungen von Mädchen und Jungen in der Schule bedeutet dies, dass Jungen mit instrumentellem Verhalten bei Aufgaben, für dessen Bewältigung räumliches Vorstellungs- und Orientierungsvermögen, zielgerichtete grobmotorische Fertigkeiten wie Werfen und Auffangen, das Wiedererkennen einfacher Strukturen in komplexen Gebilden und die Fähigkeit, mathematische Schlussfolgerungen zu ziehen, benötigt wird, im Durchschnitt besser abschneiden als Mädchen. Hingegen weisen expressive Mädchen eine schnellere Wahrnehmungsgeschwindigkeit und ein besseres Wahrnehmungsgedächtnis auf und schneiden im Durchschnitt besser bei

Aufgaben ab, für dessen Bewältigung eine feinmotorische Koordination, Ideenreichtum und Wortgewandtheit benötigt wird und in Rechentests. Da die Wahrnehmung im Vergleich zu anderen Schulfächern einen besonders hohen Stellenwert im Fach Musik einnimmt, scheinen den Mädchen nach Kastens Theorie besonders günstige Voraussetzungen gegeben zu sein. Ebenso beim Instrumentalspiel scheinen die Mädchen aufgrund ihrer ausgeprägteren Feinmotorik bevorteilt. Jungen hingegen müssten dafür deutlich besser in der Musiktheorie abschneiden, in dem sie sich z. B. beim Noten lesen schneller zurechtfinden können.

2.3.2. Soziologische Sichtweise

In der Soziologie unterscheidet man zwei Fachbegriffe für das Geschlecht: Sex und Gender. Sex meint das biologische Geschlecht, d. h. die Geschlechtsmerkmale, sowie die sich daraus ergebenden körperlichen Funktionen. Doch im Gegensatz zur biologischen Sichtweise (s. Kapitel 2.3.1.) wird in der Soziologie nicht vom biologischen Geschlecht auf geschlechtsspezifisches Verhalten geschlossen. Die gegenwärtige Forschung geht davon aus, dass das Geschlecht neben den biologischen immer auch soziale, kulturelle und politische Dimensionen beinhaltet, die sich über die Zeit hin verändern können (Becker-Schmidt & Knapp 2000). Deshalb wird eher von Gender gesprochen. Gender bezeichnet das, was in einer Kultur als typisch für ein bestimmtes Geschlecht angesehen wird, verweist aber nicht zwingend auf die körperlichen Geschlechtsmerkmale. Innerhalb der sozialen Dimension umfasst der Begriff Gender einerseits bestimmte Eigenschaften, Fähigkeiten und Interessen, die Frauen und Männern zugeschrieben werden und bestimmte Verhaltensweisen, Räume und Positionen, die ihnen zugeordnet werden und andererseits die Rechte, Pflichten und Verantwortungen, die Menschen aufgrund ihres Geschlechts nach gesellschaftlichen Konsens wahrzunehmen haben (Tanzberger & Schneider 2007). Das Geschlecht wird also als ein soziales Konstrukt angesehen und geschlechtsspezifisches Verhalten als Ergebnis von Sozialisation.

Zur Erklärung der Geschlechtsrollenübernahme wird in der Soziologie die strukturell-funktionale Systemtheorie von Parsons (1964) herangezogen. Nach Parsons dient die familiäre Sozialisation – neben der Schule – der Strukturhaltung des personalen, sozialen und kulturellen Systems. Innerhalb der Familie lernt ein Kind seine eigene Rolle kennen und lernt dabei durch seine Handlungen die Erwartungen anderer zu berücksichtigen. Damit lernt ein Kind nach der

Systemtheorie von Parsons in dem System Familie durch Sozialisation auch wie es sich in einem anderen gesellschaftlichen System, z. B. Schule, verhalten soll, um den gesellschaftlichen Erwartungen und Normen zu entsprechen. Es imitiert Verhaltensweisen und identifiziert sich mit den Vorstellungen und Werten der Eltern. Schon nach der Geburt wird das Kind je nach Geschlecht unterschiedlich beurteilt und verstärkt. Das ist eine Tatsache, die auch durch spätere Studien bestätigt werden konnte. So stellten z. B. Gage & Berliner (1996) fest, dass Jungen häufiger für typisch „männliches“ Verhalten und Mädchen hingegen für typisch „weibliches“ Verhalten bestärkt werden. Für das Kind spielt in der ersten Phase nach der Geburt laut Parsons das eigene Geschlecht keine große Rolle, da zunächst sowohl Mädchen und Jungen eine gleich intensive Beziehung zur Mutter haben. Erst, wenn das Kind sein eigenes Geschlecht erkennt, lernt es Stück für Stück die kulturellen Geschlechtsunterschiede zwischen Frauen und Männern kennen und passt sich ihnen an. Dann wendet sich der Junge von der Mutter ab, um sich mit dem Vater zu identifizieren, während sich das Mädchen stärker mit der Mutter identifiziert. Den Vätern schreibt Parsons mehr instrumentelle Handlungstendenzen und den Müttern mehr expressive Handlungstendenzen zu. Väter tragen demnach für gute Anpassung und Zielerfüllung der Familie innerhalb der Gesellschaft Sorge, während Mütter die Familie innerlich durch Harmonie und Solidarität zusammenhalten. Somit sieht das Kind die elterliche Autorität aufgeteilt, verinnerlicht deren Grundrollen und beginnt seine eigene Geschlechtsrolle zu erlernen. Sobald das Kind die Familie verlässt, überträgt es die familientypischen Handlungsarten auf andere Handlungssysteme. Durch die unterschiedliche Sozialisation von Jungen und Mädchen entwickeln und tradieren sich Geschlechtsrollenstereotype.

Schule trägt durch beabsichtigte und planvolle erzieherische Maßnahmen wesentlich zur Sozialisation bei (vgl. Meyer 1997). Im Mittelpunkt der schulischen Sozialisation stehen die Qualifikation, die Selektion und die Integration eines Kindes. Es werden Sach-, Fach- und Sozialkompetenzen vermittelt, die auf den späteren Beruf vorbereiten, es wird durch Leistungsorientierung und erreichte Abschlussniveaus selektiert und dem Kind werden die Normen, Werte und Traditionen der Gesellschaft vorgelebt und vermittelt, denen es sich anpassen muss.

2.3.3. Psychologische Sichtweise

In der Psychologie gibt es vier Theorien über die Entstehung geschlechtsspezifischer Verhaltensweisen und Interessen. Gemeinsam ist allen, dass der Fokus auf die Erziehung seitens der Eltern gelegt wird.

Gage & Berliner (1996) stellten fest, dass Jungen häufiger für typisch „männliches“ Verhalten und Mädchen hingegen für typisch „weibliches“ Verhalten bestärkt werden. Die Bekräftigung erfolgt durch Lob, Anerkennung oder Belohnung. Hingegen werden dem Geschlecht unangemessene Verhaltensweisen nicht bekräftigt, sondern sogar bestraft, missbilligt oder einfach ignoriert. Laut Kasten (2003) basiert diese sogenannte Bekräftigungstheorie darauf, dass bestimmte verhaltensbezogene Geschlechtsstereotype existieren und Eltern ihre Kinder diesen Stereotypen gemäß erziehen. Doch über die unterschiedliche Behandlung der Kinder seitens der Eltern aufgrund des Geschlechts gehen die Meinungen weit auseinander. Chodorow (1985) z. B. behauptet, dass in den ersten vier bis fünf Lebensjahren kaum Unterschiede hinsichtlich der Erziehung in Bezug auf das Geschlecht zu verzeichnen sind. Im Gegensatz dazu schreibt Scheu (1977), dass Eltern sogar schon vor der Geburt geschlechtsspezifische Vorurteile besitzen und ihre Kinder bereits ab der Geburt in Bezug auf geschlechtsspezifische Fähigkeiten und Eigenschaften konditionieren.

In der Imitationstheorie geht man davon aus, dass Kinder, sobald sie in der Lage sind zwischen den Geschlechtern unterscheiden zu können, das Verhalten gleichgeschlechtlicher Personen beobachten und imitieren (Kasten 2003). Mittlerweile weiß man, dass für Kinder etwa im Alter von drei Jahren die Kategorien „männlich“ und „weiblich“ eine Rolle spielen, da sie ab diesem Alter beginnen Gegenstände oder Tätigkeiten abzulehnen, die sie als nicht geschlechtskonform ansehen. Als Vorbilder gelten die meist gleichgeschlechtlichen Bezugspersonen.

In der Identifikationstheorie wird angenommen, dass Kinder sich mit einer wichtigen Bezugsperson, mit der sie in den ersten Lebensjahren eine intensive gefühlsmäßige Beziehung und Bindung entwickelt haben, identifizieren (Kasten 2003). Die Identifikationstheorie unterscheidet sich von der Imitationstheorie dadurch, dass nicht nur äußeres Verhalten nachgeahmt und übernommen wird, sondern auch die inneren Einstellungen und Werte der Bezugspersonen. Die intensive Bindung zu einer Person veranlasst das Kind das geschlechtsspezifische Verhalten der Person zu erlernen. Meistens identifizieren sich Mädchen mit der Mutter und Jungen mit dem

Vater. Sie erleben sich somit innerlich mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil als sehr ähnlich oder identisch. Dieses Gefühl der Ähnlichkeit bewegen dann Jungen und Mädchen innere Einstellungen, Werthaltungen und äußere Verhaltensweisen zu übernehmen.

Allerdings lässt sich anhand der Imitations- und der Identifikationstheorie nicht erklären, warum z. B. Jungen, die seit ihrer frühen Kindheit von weiblichen Bezugspersonen betreut werden, nicht nur weibliche Verhaltensweisen zeigen. Auch die Abgrenzung vom anderen Geschlecht im späteren Kindheits- und Jugendalter, obwohl gleich- und gegengeschlechtliche Vorbilder vorhanden sind, kann mit beiden Theorien nicht erklärt werden.

Anknüpfend an Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung sind die Grundlagen der Sozialisation, laut Kohlberg, kognitiv-strukturelle Veränderungen, welche wiederum Ergebnisse von Prozessen der kognitiven Entwicklung sind. Damit spielt im entwicklungstheoretischen Konzept von Kohlberg (1958) im Gegensatz zu allen anderen eben genannten Theorien das Kind selbst bei der Ausdifferenzierung und Festigung von Geschlechterrollen die treibende Kraft. Ausgehend davon, dass sich das Kind aktiv mit seiner Umwelt auseinandersetzt, sich somit Wissen über seine Kultur aneignet und ein differenziertes Urteilsvermögen u. a. über geschlechtsspezifische Merkmale und Verhaltensweisen erwirbt, ist es von sich aus immer mehr in der Lage zwischen „männlich“ und „weiblich“ unterscheiden und sich selbst und andere Personen dem zuordnen zu können. In der frühen Kindheit erfolgt diese Zuordnung noch durch äußere Merkmale wie Frisur, Kleidung oder Körperbau. Später kommen Verhaltensweisen, Beschäftigungsvorlieben oder Einstellungen und Haltungen als Anhaltspunkte für die Geschlechterzuordnung für das Kind oder den Heranwachsenden hinzu (Kasten 2003). Wie Piaget geht auch Kohlberg davon aus, dass sich die geistige Entwicklung des Menschen von innen heraus und auf mehreren Stufen vollzieht, wobei keine Stufe ausgelassen oder übersprungen werden kann. In Bezug auf geschlechtsspezifische Eigenschaften und Interessen geht er von folgender Entwicklung aus: Ab einem Alter von ca. drei Jahren entwickelt ein Kind ein Verständnis dafür, welchem Geschlecht es angehört. Das Wissen darüber ist jedoch noch nicht stabil. Das Kind weiß zwar, dass es ein Mädchen bzw. ein Junge ist, aber es weiß nicht, ob ihr bzw. sein Geschlecht dauerhaft oder endgültig festgelegt ist. Die Festigung der Geschlechtsidentität erfolgt etwa ein Jahr später. Mit sechs bis acht Jahren bildet sich eine Invarianz der eigenen

Geschlechtszugehörigkeit heraus. Das eigene Geschlecht wird nun zu einem unveränderbaren dauerhaften Merkmal. In diesem Stadium sind Kinder besonders bedacht, sich ihrem Geschlecht entsprechend zu verhalten, so dass sie sich und anderen ihre Geschlechtszugehörigkeit immer wieder bestätigen. Dazu übernehmen sie die Wertvorstellungen einer gleichgeschlechtlichen Bezugsperson, mit der sich identifizieren oder imitieren gleichgeschlechtliche beobachtete Verhaltensweisen und Einstellungen. Auch für Kasten (2003) bildet die Selbsteinordnung als weiblich oder männlich die Grundvoraussetzung für die Entwicklung geschlechtsspezifischer Unterschiede und den Aufbau von Geschlechtsstereotypen. Demnach können Vorgänge wie Bekräftigung, Imitation und Identifikation erst in Kraft treten, wenn sich bei einem Kind die Geschlechtsidentität gebildet hat und es weiß, dass seine Geschlechtszugehörigkeit unveränderbar und dauerhaft ist.

Nach Betrachtung der drei Sichtweisen zur Entstehung und Entwicklung geschlechtsspezifischer Eigenschaften und Interessen bleibt festzuhalten, dass es einen biologischen Entwicklungsweg gibt, der das biologische Geschlecht und die äußeren Geschlechtsmerkmale aufgrund von genetischen Ursachen festlegt, es jedoch noch keine geschlossene, empirisch fundierte Theorie der Geschlechtsrollenentwicklung gibt. Besonders die psychologische Sichtweise besitzt meiner Meinung nach nur eine begrenzte Gültigkeit, da in ihr die biologischen, kulturellen und soziologischen Einflussfaktoren, die ebenso eine große Bedeutung bei der Herausbildung geschlechtstypischen Verhaltens haben, nur wenig beachtet werden.

2.5. Der Einfluss des Geschlechts auf die Einstellung zum Musikunterricht

Es gibt etliche Forschungsarbeiten über den Zusammenhang von Geschlecht und Interessen, zur Einstellung zum Musikunterricht aus Sicht der Schülerinnen und Schüler jedoch nur sehr wenige empirische Studien. Ergebnisse, welche hier zu diesem speziellen Thema gezeigt werden, sind lediglich „Nebenprodukte“, die bei Studien zur Einstellung von SuS zum Fach Musik entstanden sind.

Gaul (2009) untersuchte in einer empirischen Studie an bayrischen Grundschulen den Musikunterricht aus Schülersicht. In den Ergebnissen seiner quantitativen Untersuchung erscheinen in zwei Tabellen eine Häufigkeits- und Prozentangabe mit Geschlechtereffekt. Die Werte der ersten Tabelle beziehen sich auf das allgemeine

Hörverhalten der Kinder. Fast alle befragten SuS gaben an, in ihrer Freizeit Musik zu hören. Sieben Prozent sind sich dieser Tätigkeit nicht bewusst. Während nur 89,1 Prozent aller Jungen angaben, Musik in ihrer Freizeit zu hören – das entspricht jedem neunten Schüler von zehn – taten dies 96,3 Prozent der Mädchen. Dies ist ein überaus positives Ergebnis, welches bezogen auf geschlechtsspezifische Interessen keine Differenzen aufweist. Die Werte der zweiten Tabelle geben Aufschluss über die tägliche Übedauer von Mädchen und Jungen, die ein Musikinstrument spielen. Auch hier sind keine grundlegenden Unterschiede zwischen den Geschlechtern zu erkennen.

Eine genauere Untersuchung zu geschlechtsbezogenen Aspekten und der Einstellung zum MU führte Hess in ihrer Fragebogenstudie *Musikunterricht aus Schülersicht* (MASS), welche im Sommer 2011 für den Bereich der Sekundarstufe I in Hessen durchgeführt wurde und damit den wohl aktuellsten Stand zum Thema repräsentiert.³ Befragt wurden rund tausend Jugendliche der 8. Jahrgangsstufe aller Schulformen. Neben dem Erleben und Bewerten ihres Musikunterrichts wurden zudem ihre Wünsche an das Fach und das Image des Faches aus ihrer Sicht im Zusammenhang mit Unterrichtsinhalten sowie außerunterrichtlichen Merkmalen, wie musikalische Präferenzen, instrumentale Vorbildung etc. im Zusammenhang mit dem Geschlecht untersucht. Die Auswertungen zeigen, dass Jugendliche das Fach Musik allgemein als ein Fach mit geringem Schwierigkeitsgrad einordnen und ihm in dem Bezug auf die Bedeutung für Alltag und Zukunft nur eine sehr geringe Bedeutsamkeit zuschreiben. Dabei stehen Jugendliche mit musikalischer Vorbildung und einer Vorliebe für Klassische Musik dem Fach positiv gegenüber. Im Hinblick auf die geschlechtsspezifische Haltung der Jugendlichen dem Fach gegenüber, lässt sich deutlich erkennen, dass Mädchen das Fach im Schnitt lieber mögen als Jungen. Über die Hälfte der befragten Schülerinnen und Schüler (53,3 %) ordnet das Fach Musik als „Mädchenfach“ ein, gerade einmal 5,5 % stufen es eher als „Jungenfach“ ein. Ebenso ist das Interesse an den einzelnen Unterrichtsinhalten bei Mädchen größtenteils um ein Vielfaches stärker als bei Jungen. Während sich die Jungen am meisten für das Nutzen musikbezogener Software und die Musik anderer Kulturkreise interessieren, steht für die Mädchen das Singen und Tanzen an erster und zweiter Stelle. Damit verdeutlicht die Studie, dass das Fach Musik ein feminines Image bei den Jugendlichen hat. Das Gleiche

³ Die Ergebnisse stammen aus einem noch nicht veröffentlichten Aufsatz von Frauke Heß, der im Tagungsband des AmpF erscheinen soll. Der Fragebogen und das Skalenbuch zur Studie sind bereits online abrufbar unter: <https://www.uni-kassel.de/fb01/institute/musik/projekte/mass.html>. [16.01.2014]

gilt für das Fach Kunst. In der MASS-Studie von Hess wurde ebenfalls der Zusammenhang zwischen der Facheinstellungen und dem psychologischen Geschlechtsselbstbild der Jugendlichen untersucht. Dazu sollten die Jugendlichen angeben, wie häufig sie bestimmte Eigenschaften zeigen, welche in der Gesellschaft als typisch weiblich oder männlich gelten. Während nur 6,9 % der Jungen sich selbst feminine Eigenschaften zuschreiben, sehen knapp 47 % der Mädchen männliche Eigenschaften in sich. Damit grenzen sich die Mädchen deutlich weniger vom anderen Geschlecht ab und orientieren sich nicht am traditionellen weiblichen Geschlechtsbild. Was die Fragebogenstudie allerdings nicht enthält, ist die Erfassung der Motivation der Schülerinnen und Schüler für das Fach Musik.

II. Empirische Studie

1. Fragestellungen und Zielsetzungen

Im Laufe meines Lehramtstudiums sammelte ich umfangreiche persönliche Erfahrungen zum Thema. Während Mädchen gut in der Schule zurechtkommen, tun sich Jungen oft schwer. Jungen haben schlechtere Noten, bleiben öfter sitzen und haben am Ende ihrer Schullaufbahn niedrigere Abschlüsse. Diese selbstgemachten Erfahrungen sind bereits durch viele Statistiken belegt. Es gibt viele Forschungen zum Zusammenhang von Geschlecht und Interessen, jedoch sind diese kaum auf geschlechtsspezifische Interessen im Musikunterricht fokussiert. Sind Mädchen im Musikunterricht kompetenter, motivierter und interessierter als Jungen? Haben sie im Gegensatz zu Jungen eine andere Einstellung zum Fach? Wie sieht der Umgang mit Leistungsdruck und Aufgabenbewältigung von Jungen und Mädchen aus? Zugespitzt formuliert: Ist das Fach Musik ein Mädchenfach? Als künftige Fachlehrerin für das Fach Musik entspricht es meiner Neugier diesen Fragen auf den Grund zu gehen.

Ziel der Studie ist ein unmittelbarer Vergleich zwischen Mädchen und Jungen in Bezug auf ihre Motivation, ihr Interesse und ihre Einstellungen zum Musikunterricht mit Berücksichtigung ihrer Persönlichkeitsmerkmale. Ich möchte Aussagen treffen, die das Konzept der Geschlechtsspezifika bekräftigen oder nichtig machen. Zusätzlich können die Ergebnisse einen Beitrag zur Legitimität, Qualität und Weiterentwicklung des Faches Musik beitragen und sind richtungsweisend für meine zukünftige Tätigkeit als Fachlehrerin.

2. Hypothesen

Bei den hier aufgestellten Hypothesen ist zu beachten, dass die Auswahl von der fem reduziert worden ist, damit der Rahmen einer Masterarbeit nicht gesprengt wird. Der Fragebogen gibt natürlich wesentlich mehr Daten zum Thema her, die auf Nachfrage bei der fem eingeholt werden können.

Besteht ein Zusammenhang zwischen Geschlecht und Einstellung zum Musikunterricht?

$H_{1,0}$: Mädchen besitzen wie Jungen eine gleichausgeprägte oder geringere Motivation für das Fach Musik als Jungen.

H_{1,1}: Mädchen besitzen im Gegensatz zu Jungen eine höhere Motivation für das Fach Musik.

H_{2,0}: Mädchen bewerten das Fach Musik genauso wichtig oder weniger wichtig als Jungen.

H_{2,1}: Mädchen bewerten im Gegensatz zu Jungen das Fach Musik wichtiger.

H_{3,0}: Mädchen finden das Fach Musik schwieriger oder genauso schwierig wie Jungen.

H_{3,1}: Mädchen finden im Gegensatz zu Jungen das Fach Musik weniger schwierig.

Besteht ein Zusammenhang zwischen Geschlecht und persönlichen Eigenschaften?

H_{4,0}: Mädchen weisen gleich stark oder geringer expressive Charaktereigenschaften auf als Jungen.

H_{4,1}: Mädchen weisen im Gegensatz zu Jungen verstärkt expressive Charaktereigenschaften auf.

H_{5,0}: Mädchen weisen gleich stark oder geringer instrumentelle Charaktereigenschaften auf als Jungen.

H_{5,1}: Mädchen weisen im Gegensatz zu Jungen verstärkt instrumentelle Charaktereigenschaften auf.

H_{6,0}: Mädchen sind genauso stressresistent oder weniger stressresistent wie Jungen.

H_{6,1}: Mädchen sind im Gegensatz zu Jungen stressresistenter.

3. Methodik

Für die Untersuchung der aufgestellten Hypothesen erscheint es als logische Schlussfolgerung direkt in Berliner Grundschulen zu gehen und die SuS vor Ort zu befragen. Um eine hohe Anzahl an Schülereinschätzungen zu ihrem MU zu erhalten, mehrere Schulen in die empirische Befragung einbeziehen zu können und möglichst reliable Ergebnisse zu bekommen, bietet sich als Erhebungsinstrument ein

standardisierter Fragebogen an. Basis des erstellten Fragebogens sind u.a. Motivationsskalen, Fragen zur persönlichen Identität der SuS sowie Ranglistenaufstellungen.

3.1. Stichprobe

Die Datenerhebung erfolgte in den vierten Jahrgangsstufen zufällig ausgewählter Berliner Grundschulen mit und ohne Musikbetonung im Sommer 2013. Darunter fielen Grundschulen aus Berlin Mitte, Pankow, Marzahn-Hellersdorf und Treptow-Köpenick. Insgesamt wurden Fragebögen in zehn Klassen ausgegeben und die Antworten von 233 SuS erfasst.

3.2. Erhebungsform

Für die Studie entschieden meine Kommilitonin und ich uns für eine breit angelegte quantitative Untersuchung mit einem geschlossenen Fragebogen, der objektiv eine große Stichprobe misst. Die quantitative Forschung ist standardisiert, strukturiert, macht Zusammenhänge sichtbar, bildet Modelle und eignet sich zum Testen von Hypothesen. Ferner ergeben sich mit ihr exakt quantifizierbare Ergebnisse. Weitere Vorteile sind die Ermittlung von statistischen Kausalitäten und die Möglichkeit durch geringen Aufwand eine hohe externe Validität zu erzielen. Im Vergleich zur qualitativen Forschung ermöglichen quantitative Methoden eine höhere Objektivität und eine leichte Handhabung sowie eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse.⁴ Die Entscheidung für eine quantitative Untersuchung ist für uns zielführend, da wir eine Totalerhebung von Ergebnissen erreichen wollte und keine Beleuchtung detaillierter Fallbeispiele, wie z. B. im Interview. Zusammen konstruierten meine Kommilitonin und ich einen 12-seitigen Fragebogen für die 4. Jahrgangsstufe (s. Anhang D). Er gliedert sich in sechs Teile: demografische Daten, Motivationsskala musikalischen Handelns, Fragen zu geschlechtsbezogenen persönlichen Eigenschaften, Fragen zur Einstellung zum MU, einem kurzen Mathematiktest und Fragen zu Angst und Stress. Der erste Teil erfasst Daten zu Schulform, Alter, Geschlecht und Instrumentalunterricht der SuS. Es handelt sich hierbei um demografische Standards, deren Auswahl der Kategorisierung der SuS dient. Der zweite Teil beinhaltet die Items zur Erfassung der Motivation, die auf dem erweiterten Motivationsmodell

⁴ Natürlich bringt die Fragebogenmethode auch einige Nachteile mit sich. Um die Arbeit jedoch in einem angemessenen Rahmen zu halten, wird auf diese hier nicht weiter eingegangen.

musikbezogenen Handelns von Harnischmacher (2008) basieren. Bei der Beantwortung können die SuS zwischen den fünf Antwortmöglichkeiten „immer“, „häufig“, „manchmal“, „selten“ und „nie“ wählen. Der dritte Teil beinhaltet die Items zum geschlechtsrollenbezogenen Selbstkonzept nach Altsgötter-Gleich (2004). Hier können die SuS zwischen den vier Antwortmöglichkeiten „fast immer“, „häufig“, „manchmal“ und „selten“ wählen. Anschließend sollen die SuS die Schulfächer aus ihrem Fächerkanon nach ihrer persönlichen Einschätzung in ihrer Wichtigkeit ordnen. Im siebten Item bewerten die SuS ihre Schulfächer mit „sehr schwierig“, „eher schwierig“, „eher nicht schwierig“ und „überhaupt nicht schwierig“. Das achte Item beschäftigt sich mit der Frage, welche Geschlechtszugehörigkeit die SuS ihren Schulfächern jeweils zuschreiben, entweder „Mädchenfach“, „Jungenfach“ oder „weder noch“. Das neunte Item geht der Frage nach, welchen Tätigkeiten die SuS im MU nachgehen und wie groß ihr Interesse an diesen ist: „sehr groß“, „groß“, „mittel“, „gering“ oder „sehr gering“. Die nächsten drei Items erfassen die Wichtigkeit des Schulfaches Musik bezüglich der beruflichen Zukunft, der Eltern, der Freundinnen und Freunde sowie im Alltag und auf dem Stundenplan. Hierzu kreuzen die SuS „stimmt genau“, „stimmt fast“, „stimmt eher nicht“ oder „stimmt nicht“ sowie auf einer Skala von 1 bis 5 an. Unter Item 13 lösen die Kinder fünf Mathematikaufgaben. Der Fragebogen endet mit Item 14, welches Aufregung, Angst und Stress untersucht. Insgesamt ist der Fragebogen für eine 45minütige Unterrichtsstunde konzipiert.

3.3. Begründung der Items

Alle Items wählten meine Kommilitonin und ich nach Richtwerten zielführend aus. Wir achteten allgemein auf einfache, klare Formulierungen in der Ich-Form, um eine individuelle, positive und altersgerechte Ansprache zu gewährleisten.

Die Auswahl der demographischen Daten erfolgte anhand der aufgestellten Hypothesen. Die Items zum Motivation-im-Musikunterricht-Inventar (MMI-Skalen) orientieren sich an vorangegangenen empirischen Arbeiten u. a. von Harnischmacher (2008), Harnischmacher & Hörtzsch (2011) und Hofbauer & Harnischmacher (2012). Da Harnischmacher Motivation musikalischen Handelns als integralen Bestandteil einer Theorie des Lernens und Lehrens auffasst, ergibt sich daraus die logische Konsequenz motivationales Handeln in einer musikpädagogischen Studie zu erfragen. Die MMI-Skalen erfassen die vier Subskalen Selbstwirksamkeit,

Kontrollüberzeugung, externale Handlungshemmung und Kontrollüberzeugung. Die Items zur Erfragung der Persönlichkeitsmerkmale der Kinder basieren auf den Skalen des geschlechtsrollenbezogenen Selbstkonzeptes von Altsgötter-Gleich (2004), welche ebenso Hess (o. J.) in ihrer MASS-Studie im Jahr 2011 verwendet hat. Sie wurden mit in den Fragebogen aufgenommen, da die alleinige Betrachtung des Geschlechts aus rein biologischer Sicht dem komplexen Verständnis nicht gerecht wäre und einer wissenschaftlichen Arbeit nicht entsprechen würde. Mit den Skalen werden instrumentale und expressive Persönlichkeitsmerkmale erfasst (s. Anhang H). Dazu enthalten sie Adjektive, welche einerseits gut zwischen den Geschlechterstereotypen trennen und andererseits über hohe soziale Erwartungen verfügen. Sie umfassen dabei weit mehr Adjektive als andere Skalen für Expressivität und Instrumentalität, z. B. nach Kasten (2003, s. Anhang I). Die Items 6 bis 9 finden ihren Ursprung in der MASS-Studie von Hess (o. J.) und beschäftigen sich mit der Einstellung zum Musikunterricht. Besonders interessant sind die Fragen, wie Kinder die Schulfächer ihres Stundenplans skalieren und mit welcher Schwierigkeit sie diese bewerten. Ferner ist die genauere Eingrenzung des Interesses an den Handlungen im MU aufschlussreich hinsichtlich der Motivation, diesem Unterrichtsfach zu begegnen. Als zukünftige Lehrkraft ist ein Wissen darum förderlich, wie eine Brücke zwischen Motivation und Interesse sowie dem zu erfüllenden Rahmenlehrplan gespannt werden kann. Item 10 bis 12 geben Auskunft über das Schulfach Musik im Kontext Zukunft und soziales Umfeld. Gemessen an der bildungspolitischen Diskussion um die Künste-Fächer erfragen die Items auch die persönliche Meinung der Kinder zum Fortbestand des schulischen MU und geben uns dadurch einen Einblick in die Denkweise zukünftiger Generationen. Der Mathematiktest beinhaltet fünf Aufgaben, die sich stofflich am Rahmenlehrplan der 4. Jahrgangsstufe orientieren. Aufgabe 1 ist eine gewöhnliche Multiple-Choice-Aufgabe, bei welcher die Kinder zur Schätzung aufgefordert sind und ohne großen Rechenaufwand zu einem richtigen Ergebnis kommen sollen. Aufgabe 2 „Schreibe als Bruchzahl!“ meint keine Bruchrechnung, sondern vielmehr die spontane Übertragung von einer in Worten geschriebenen Bruchzahl in eine Zahl mit musiktheoretischem Bezug. Bei der Auswahl dieser Aufgabe war es meiner Kommilitonin durchaus bewusst, dass Bruchrechnen als stofflicher Inhalt in der vierten Klasse noch keine Rolle spielt. Nichtsdestotrotz konnte sie sich aber durch Befragung mehrerer Fachlehrer rückversichern, dass Bezeichnungen wie ein Ganzes,

zwei Halbe, Dreiviertel und Vierviertel recht früh (teilweise bereits in der 2. Jahrgangsstufe) im Unterricht ihren Platz finden, sei es anlässlich einer mitgebrachten Geburtstagstorte oder auch bei Gruppenaufteilungen innerhalb des Klassenverbandes sowie bei mathematischen Phänomenen. Alles in allem sind Bruchzahlen den Kindern sicherlich zumindest mündlich bekannt und insbesondere den Instrumentalisten auch symbolisch geläufig. Genau weil die Aufgabe 2 einen explizit musikalischen Bezug hat, ist ihre Auswahl für den Mathematiktest berechtigt. Nur anhand einer solchen Aufgabe ist es überhaupt möglich, Aussagen zu Transfereffekten von musikalischem Wissen auf mathematische Leistungen zu treffen. Die Aufgaben 3, 4 und 5 sind klassische Testaufgaben entnommen aus bereits durchgeführten Klassenarbeiten Berliner Grundschulen. Item 14 wurde von meiner Kommilitonin selbst entwickelt und bewusst von uns an das Ende des Fragebogens gesetzt. Unser Interesse bezog sich auf die emotionale Verfassung der Kinder; wie fühlten sie sich vor den Mathematikaufgaben, während und nach dem gesamten Test? Mich interessierte dabei die Daten bezogen auf den gesamten Test, um auf den geschlechtsspezifischen Umgang mit Stress Rückschlüsse ziehen zu können.

3.4. Durchführung

Nach Erstellung der Hypothesen, Konstruktion des Fragebogens, Absprache mit universitären Betreuern sowie Kontaktpersonen an Berliner Grundschulen führten meine Kommilitonin und ich, um den erstellten Fragebogen zu überprüfen, einen Pretest durch. Da die Ergebnisse des Pretests mit unseren Erwartungen übereinstimmten, reichten wir nun, wie rechtlich zwingend notwendig, den Antrag zur Genehmigung empirischer Untersuchungen an Berliner Schulen samt Anlagen (s. Anhang A bis F) bei der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft ein. Nach Zusage, die Studie wie geplant durchführen zu können (s. Anhang G), wurden in Absprache mit den LuL Termine vereinbart und die schriftliche Zustimmung der Eltern eingeholt. Obwohl der Fragebogen für 45 Minuten konzipiert ist, bereiteten die LuL Zusatzaufgaben für schnell arbeitende SuS vor und sicherten die Betreuung der nichtteilnehmenden SuS ab. Gemeinsam mit meiner Kommilitonin suchten wir die Klassen persönlich auf. Nachdem wir uns den Klassen vorstellten, instruierten wir die SuS vor dem Austeilen der Fragebögen wie folgt:

1. Musikbetonung meint den zusätzlichen Musikunterricht, in dem ihr ein Instrument lernt und in einem Ensemble musiziert.
2. Schreibt mit einem gut lesbaren Stift.
3. Für jede Frage macht bitte nur ein Kreuz in die vorgesehenen Kästchen und nicht dazwischen.
4. Arbeitet selbstständig und vermeidet grundsätzlich das Sprechen im Raum.
5. Der Fragebogen ist anonym, schreibt keine Namen darauf. Er ist kein Test, wird nicht benotet und wird nur von uns gelesen.
6. Wer fertig ist, gibt den Fragenbogen bitte ab und bearbeitet die Aufgaben vom Lehrer/von der Lehrerin.

Insgesamt haben wir zehn Schulklassen besucht. An der Befragung nahmen nur SuS teil, deren Eltern zuvor die schriftliche Zustimmung (s. Anhang F) gegeben haben. Von allen Klassen wurden wir freundlich und aufgeschlossen empfangen sowie von den Lehrkräften hilfsbereit begleitet.

3.5. Datenanalyse

Die beantworteten Fragebögen wurden von uns in das Statistikprogramm SPSS eingegeben. Alle Items des Fragebogens erhielten einen Code aus einer Variablen (s. Tabelle 1). Nicht vollständig bearbeitet Fragebögen wurden aussortiert.

Tabelle 1: Codierung der Antwortenformate in numerische Werte.

Item	Inhalt	numerische Werte der Antwortenformate
2	Geschlecht	weiblich 2, männlich 1
3a	Instrumentalunterricht	ja 1, nein 0
3b	Ort Instrumentalunterricht	privat 1, in der Schule 2
4	Motivation	immer 5, häufig 4, manchmal 3, selten 2, nie 1
5	Persönlichkeitsmerkmale	fast immer 4, häufig 3, manchmal 2, selten 1
6	Rangliste Schulfächer	von 5 bis 1 (je höher der Wert, desto wichtiger das Schulfach)
7	Schwierigkeit	sehr schwierig 4, eher schwierig 3, eher nicht schwierig 2, überhaupt nicht schwierig 1, das Fach habe ich nicht 0
8	Gender	Mädchenfach 1, Jungenfach 2, weder noch 3, das Fach habe ich nicht 0
9	Tätigkeiten im MU	ja, das machen wir 1, nein, das machen wir nicht 0
9	Interesse	sehr groß 5, groß 4, mittel 3, gering 2, sehr gering 1

10 11 12	Wichtigkeit Musik als Schulfach	stimmt genau 4, stimmt fast 3, stimmt eher nicht 2, stimmt nicht 1, Skala von stimmt nicht 1 bis stimmt 5
13	Mathematiktest	richtig 1, falsch 0
14	Angst und Stress	vorher und während: nein, gar nicht 1, ein wenig 2, ja, ich war aufgeregt 3, ich war sehr aufgeregt 4 danach: sehr gut 1, gut 2, wie immer 3, nicht gut 4, schlecht 5

Die Mitarbeiter der fem untersuchten mit Hilfe des Programmes SPSS die Datei auf Eingabefehler, sogenannte „dirty data“. Diese können durch Aufrufen von Häufigkeitsdiagrammen oder Tabellen gefunden und korrigiert werden. Zusätzlich können einzelne fehlende Daten, sogenannte „missing values“ ergänzt werden. Demnach wurde die Datei auf Fehler überprüft und im nächsten Schritt für die Auswertung der aufgestellten Hypothesen der T-Test in Verbindung mit dem Levene-Test herangezogen. Der T-Test ermöglicht einen Vergleich zwischen den Mittelwerten zweier Stichproben. Er gibt an, ob die Varianz der beiden Gruppen annähernd gleich oder verschieden ist. Üblicherweise liegt das Signifikanzniveau, ab dem man dazu bereit ist, von einer überzufälligen Mittelwertdifferenz zu sprechen, bei 95 Prozent. Das heißt, dass ein Unterschied zwischen den zwei Stichproben mit über 95prozentiger Wahrscheinlichkeit nicht zufällig entstanden sein darf, damit er signifikant genannt werden kann. Darüber hinaus gibt der Levene-Test Auskunft, mit welcher Wahrscheinlichkeit eine Gleichheit der Varianzen angenommen werden darf. Da es sich bei den Stichproben hier um zwei Personengruppen aus einer Grundgesamtheit handelt (Mädchen und Jungen der 4. Klasse), spricht man von unabhängigen Stichproben. Die Signifikanz wird demzufolge mit dem Zweistichproben-T-Test überprüft. Für einen statistischen Signifikanz-Test auf Unabhängigkeit formuliert man eine Nullhypothese (H_0), welche durch den Levene-Test überprüft wird. Die Nullhypothese drückt aus, dass die Varianz einer Variablen in der Grundgesamtheit in allen Gruppen homogen ist. Es wird also untersucht, ob kein Unterschied zwischen Mädchen und Jungen besteht. Kann die Nullhypothese durch einen Signifikanzwert kleiner oder gleich 0,5 verworfen werden, spricht dies für eine Varianzungleichheit. Als zusätzliches statistisches Prüfmaß arbeitet der Levene-Test mit dem F-Wert. Ein niedriger F-Wert zeigt eine geringe Wahrscheinlichkeit an und weist daher auf eine Varianzungleichheit hin. Man macht also wahrscheinlich keinen Fehler, wenn in diesem Fall die Nullhypothese abgelehnt und die Alternativhypothese (H_1) angenommen wird. Dazu werden die Werte vom T-

Test betrachtet. Liegt der p-Wert über 0,05 ist das Ergebnis nicht signifikant und damit die Nullhypothese bestätigt. Zur Bestätigung der Alternativhypothese muss der Wert unter 0,05 liegen. Für die Subskalen der MMI-Skalen wurden zusätzlich die interne Konsistenz, sprich die Messgenauigkeit, ermittelt. Die gebräuchliche Kenngröße für solch eine interne Reliabilitätsmessung ist Cronbachs Alpha α . Der α -Wert kann eine Zahl zwischen 0 und 1 annehmen. Als allgemeine Faustregel gilt: Wenn $\alpha \geq 0,65$, gilt der Test als reliabel. Liegt α über 0,9 gilt die Reliabilität als exzellent, da der Wert 1 (absolute Fehlerfreiheit bedeutend) in der Realität nicht erreicht werden kann.

Mit Hilfe des Programmes SPSS lassen sich Tabellen erstellen, an denen all diese Werte ablesbar sind. Da für die Überprüfung der Hypothesen im Kapitel II.5 nur die ausschlaggebenden Signifikanzwerte des T-Tests genannt werden, sind die vollständigen Tabellen dem Anhang (J) beigelegt.

4. Darstellung der Ergebnisse

In den folgenden Ergebnissen der quantitativen Untersuchung finden sich zunächst Tabellen mit Häufigkeits- und Prozentangaben, die der Beschreibung des Datensatzes dienen. Anschließend erscheinen Tabellen, die über Mittelwerte und Standardabweichungen der untersuchten Gruppen informieren. Sie bilden die Voraussetzungen für die Überprüfung der Hypothesen. Oft ist daran schon zu erkennen, ob theoretisch ein statistisch bedeutsamer Mittelwertunterschied besteht und damit eine Tendenz zur Null- oder Alternativhypothese zu erwarten ist.

Für die Untersuchung konnten insgesamt 233 Fragebögen von SuS ausgewertet werden, die im Sommer 2013 das vierte Schuljahr besuchten.

Tabelle 2: Geschlechterverteilung in der Gesamtstichprobe

Geschlecht	Häufigkeit	Prozent
weiblich	119	48,9
männlich	114	51,1
Gesamt	233	100

In der Gesamtstichprobe lässt sich ein ausgewogenes Verhältnis von Mädchen und Jungen festhalten. Da jedoch SuS aus zwei verschiedenen Schultypen befragt wurden, müssen zwecks der möglichen Abhängigkeit der Ergebnisse auch die Verhältnisse innerhalb der beiden Schultypen betrachtet werden.

Tabelle 3: Verteilung der Schultypen in der Gesamtstichprobe

Schultyp	Häufigkeit	Prozent
Regelgrundschule	75	32,2
Musikbetone Grundschule	158	67,8
Gesamt	233	100

Etwa zwei Drittel der Befragten gaben an, eine musikbetonte Grundschule zu besuchen. Dabei gilt jedoch zu beachten, dass nicht alle Kinder an einer musikbetonten Schule auch an der Musikbetonung teilnehmen.

Tabelle 4: Teilnahme an der Musikbetonung in der Gesamtstichprobe

Musikbetonung	Häufigkeit	Prozent
ja	121	51,9
nein	112	48,1
Gesamt	233	100

Betrachtet man die Verteilung zur Teilnahme an der Musikbetonung in der Gesamtstichprobe, so ergibt sich ein ausgewogenes Verhältnis von SuS, die daran teilnehmen, und SuS mit regulärem MU.

Tabelle 5: Geschlechterverteilung bei der Teilnahme an der Musikbetonung

Geschlecht	Häufigkeit	Prozent
weiblich	58	47,9
männlich	63	52,1
Gesamt	121	100

Auch innerhalb der SuS, die an der Musikbetonung teilnehmen, ist die Geschlechterverteilung ausgeglichen. Insofern können die Ergebnisse unabhängig von der Variablen Musikbetonung betrachtet werden.

Tabelle 6: Altersverteilung in der Gesamtstichprobe

Alter in Jahren	Häufigkeit	Prozent
8	2	0,9
9	68	29,2
10	133	57,1
11	27	11,6
12	3	1,3
Gesamt	233	100

Das Alter der SuS reicht von 8 bis 12 Jahren. Die Gruppe der 10-jährigen ist in der Stichprobe am stärksten vertreten. Diese große Spannweite von 5 Jahren innerhalb

eines Jahrgangs lässt damit erklären, dass seit dem Jahr 2009 für Eltern die Möglichkeit besteht, ihr Kind mit 5 bis 7 Jahren einschulen zu lassen und es gleichzeitig SuS gibt, die bereits einen Jahrgang wiederholt haben bzw. gerade wiederholen.

Tabelle 7: Geschlecht und Motivation im MU

Geschlecht	Häufigkeit	Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler des Mittelwerts
weiblich	119	124,3193	17,01541	1,55980
männlich	114	115,8421	19,63363	1,83886

Alle SuS beantworteten die Items der Motivationsskalen. Anhand des Mittelwertes ist eine Tendenz zur Alternativhypothese zu erkennen, da die Mädchen einen deutlich höheren Mittelwert aufweisen als die Jungen.

Tabelle 8: Reliabilität der Subskalen der MMI-Skalen

Subskala	Cronbachs Alpha α
Selbstwirksamkeit	0,86
Kontrollüberzeugung	0,86
externale Handlungshemmung	0,87
Zielorientierung	0,91

Die Reliabilität der MMI-Skalen ist überaus zufrieden stellend, da die α -Werte nahe dem Korrelationseffizienten von 1,0 liegen. Somit kann man davon ausgehen, dass der Motivationstest weitgehend frei von Zufallsfehlern ist. Das bedeutet, dass bei einer Wiederholung der Messung unter gleichen Rahmenbedingungen höchst wahrscheinlich die gleichen Ergebnisse herauskommen.

Tabelle 9: Geschlecht und Wichtigkeit von MU

Geschlecht	Häufigkeit	Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler des Mittelwerts
weiblich	109	3,4220	1,43562	0,13751
männlich	95	2,9263	1,41603	0,14528

An der Beantwortung der Items zur Wichtigkeit des Musikunterrichts nahmen insgesamt 204 Mädchen und Jungen teil. Auch hier weist der höhere Mittelwert der Mädchen daraufhin, dass die Alternativhypothese zutrifft.

Tabelle 10: Geschlecht und Schwierigkeit von MU

Geschlecht	Häufigkeit	Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler des Mittelwerts
weiblich	111	1,7297	0,80843	0,07673
männlich	104	1,8654	0,80118	0,07856

Bei der Einschätzung des MU in Hinblick auf die Schwierigkeit des Faches scheint hingegen kein großer Unterschied zwischen Mädchen und Jungen zu bestehen. Die Mittelwerte sind annähernd gleich, was auf das Zutreffen der Nullhypothese hinweist. Insgesamt gaben 215 SuS Angaben dazu an.

Als nächstes folgt ein Blick auf das geschlechtsrollenbezogene Selbstkonzept der befragten SuS. Wie schon im Kapitel II.3.3. erwähnt, werden mit den Skalen instrumentale und expressive Persönlichkeitsmerkmale erfasst. Zur Erfassung der expressiven Eigenschaften zählen die Items: einfühlsam, weichherzig, gefühlsbetont, verständnisvoll, romantisch, herzlich, sensibel und sinnlich. Hingegen zählen zur Erfassung der instrumentellen Eigenschaften die Items: selbstbewusst, durchsetzungsfähig, bereit, etwas zu riskieren, bestimmt auftreten, unerschrocken, entscheidungsfähig und respekt einflößend.

Tabelle 11: Geschlecht und Expressivität

Geschlecht	Häufigkeit	Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler des Mittelwerts
weiblich	97	21,3093	5,00283	0,50796
männlich	92	18,4130	5,61817	0,58573

Unter den 189 SuS ist ein Unterschied zwischen Mädchen und Jungen zu erkennen. Mädchen scheinen sich selbst mehr expressiven Persönlichkeitseigenschaften zuzuschreiben, da der Mittelwert höher ist als der Mittelwert der Jungen. Dies deutet daraufhin, dass die Alternativhypothese zutrifft.

Tabelle 12: Geschlecht und Instrumentalität

Geschlecht	Häufigkeit	Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler des Mittelwerts
weiblich	100	18,9700	4,53818	0,45382
männlich	100	19,1900	4,46919	0,44692

Bei den instrumentellen Persönlichkeitseigenschaften scheinen die 200 Mädchen und Jungen keinen Unterschied in ihrer Ausprägung zu machen. Allem Anschein nach liegt hier die Nullhypothese am nächsten.

Tabelle 13: Geschlecht und Umgang mit Stress

Geschlecht	Häufigkeit	Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler des Mittelwerts
weiblich	101	6,3267	1,98045	0,19706
männlich	88	5,2159	1,82227	0,19425

Mit den Items zur Erfassung wie Mädchen und Jungen mit Stress umgehen, schließt der Fragebogen ab. Von den insgesamt 114 Jungen aus der Gesamtstichprobe konnten nur noch ca. 77 Prozent den Test vollständig abschließen, während dies von Mädchen noch ca. 85 Prozent schafften. Bei Betrachtung der Mittelwerte haben die Mädchen die Nase vorne. Die Vermutung liegt nahe, das Mädchen stressresistenter als Jungen sind und demnach die Alternativhypothese zutrifft.

5. Überprüfung der Hypothesen

Besteht ein Zusammenhang zwischen Geschlecht und Einstellung zum Musikunterricht?

Hypothese 1: Geschlecht und Motivation im MU

Sowohl der Levene- als auch der T-Test ergeben signifikante p-Werte und einen niedrigen F-Wert. Wie schon anhand des großen Mittelwertunterschiedes zu erwarten war, kann die Alternativhypothese angenommen werden. Das Ergebnis zur H_1 ist hoch signifikant auf dem 1-Prozentsniveau, d. h. $p \leq 0,001$. Mädchen besitzen im Gegensatz zu Jungen eine höhere Motivation für das Fach Musik.

Hypothese 2: Geschlecht und Wichtigkeit vom MU

Bei der Erfassung der Korrelation von Geschlecht und Bewertung der Wichtigkeit von MU, weisen der Levene- und der T-Test signifikante p-Werte und einen niedrigen F-Wert auf. Es kann ebenfalls die Alternativhypothese angenommen werden. Hier liegt das Ergebnis auf dem 5-Prozentsniveau ($p \leq 0,05$). Mädchen bewerten im Gegensatz zu Jungen das Fach Musik wichtiger.

Hypothese 3: Geschlecht und Schwierigkeit vom MU

Der Levene-Test auf Varianzhomogenität deutet hier auf keine Signifikanz hin. Der p-Wert liegt über 0,5. Es wird also von zwei gleichen Varianzen ausgegangen, was durch den T-Test bestätigt wird. Bei einem Signifikanzwert von 0,218 lässt sich kein signifikanter Unterschied zwischen Mädchen und Jungen feststellen, da $p > 0,05$. Die Nullhypothese kann angenommen werden. Mädchen finden das Fach Musik schwieriger oder genauso schwierig wie Jungen.

Besteht ein Zusammenhang zwischen Geschlecht und persönlichen Eigenschaften?

Hypothese 4: Geschlecht und Expressivität

Sowohl der Levene- als auch der T-Test ergeben signifikante p-Werte und einen niedrigen F-Wert. Die Alternativhypothese kann angenommen und der Mittelwertunterschied bestätigt werden. Das Ergebnis zur H_1 ist hoch signifikant auf dem 1-Prozentsniveau ($p \leq 0,001$). Mädchen weisen im Gegensatz zu Jungen verstärkt expressive Charaktereigenschaften auf.

Hypothese 5: Geschlecht und Instrumentalität

Im Gegensatz dazu sind die Ergebnisse zur Erfassung der Instrumentalität von Mädchen und Jungen nicht signifikant ($p > 0,5$). Mädchen weisen gleich stark oder geringer instrumentelle Charaktereigenschaften auf als Jungen.

Hypothese 6: Geschlecht und Umgang mit Stress

Zum Thema Umgang mit Stress kann die Alternativhypothese angenommen werden, da beide Testverfahren eine Signifikanz anzeigen. Das Ergebnis zur H_1 ist sogar hoch signifikant. Mädchen sind im Gegensatz zu Jungen stressresistenter.

6. Diskussion der Ergebnisse

In unserer heutigen Gesellschaft muss die Frau ein multiples Rollenbild erfüllen. Sie ist soziales Netzwerk für alle familiären Geschehnisse, vor allem für das Kind, Managerin des Haushaltes, verdient mit das Geld und versorgt die Familie und muss gleichzeitig das Bild der sorgenden und liebevollen Mutter und der starken vorzeigbaren Partnerin erfüllen. Dieses Rollenbild wird (nicht nur) durch die eigenen Eltern an die Töchter weiter gegeben. Sie werden in diesem mütterlichen Sinne

erzogen. Mädchen lernen von klein auf anderen zu helfen, sich in der Familie und im Haushalt einzubringen, Ordnung zu halten, sämtliche Aufgaben diszipliniert zu erledigen, sich zu benehmen und immer hinsichtlich ihrer eigenen familiären Zukunft zu denken. Ebenso werden sie schon frühzeitig daran gewöhnt, mit Schmerz umzugehen bzw. ihn zu ertragen (Menstruation, Geburt). Im Gegensatz dazu entspricht es dem Verhalten der Jungen eher wild sein zu dürfen, nicht die beste Ordnung und Sauberkeit zu halten und leichter sich den häuslichen Pflichten zu entziehen. Somit besteht in der vorschulischen Erziehung insbesondere im Elternhaus bereits eine deutliche Differenz im Umgang mit Jungen und Mädchen. Dieses hat natürlich Auswirkungen auf das Verhalten und die Einstellungen der Kinder in der neuen Institution Schule. Insbesondere in der unmittelbaren Unterrichtssituation zeigen sich diese Differenzen: Mädchen erfüllen ihr Rollenbild. Sie erfüllen die ihnen zugesetzten Aufgaben zügig, konzentriert und diszipliniert, zeigen sich Anforderungen gegenüber aufgeschlossener und sind bereit, sich flexibel und selbstständig Wissen anzueignen. Von älteren Lehrkräften ist oftmals zu vernehmen: „Mädchen sind ja so fleißig.“ Jungen hingegen brauchen von Schulbeginn an eine sehr intensive Lernbegleitung. Sie sehen ihre Lehrkräfte eher als Mutter- und Vaterfigur und fordern im Schulalltag immer eine Bestätigung für ihr Verhalten: „Habe ich das gut gemacht, Frau Müller?“. Mädchen sind motivierter, weil sie ihre Pflichten auch ohne ständige Zuwendungen erledigen. Jungen werden schnell unruhig und laut, wenn man sie trotz Meldung nicht aufruft. Sie sind ungeduldiger, können nicht warten und verweigern sich schnell, wenn sie nicht beachtet werden. Auch sind sie weniger in der Lage über private Sorgen und Nöte zu kommunizieren und kompensieren ihre Probleme durch körperliche Aktivität und aggressives Verhalten. Mädchen hingegen bevorzugen tendenziell die Verbundenheit und haben bereits in der frühesten Kindheit einen höheren Sprachschatz und die natürliche Gabe, diesen redigewandt einzusetzen. Mädchen sind kommunikativer, dadurch integrativer und Harmonie schaffend. Sie geben der Kooperation einen größeren Stellenwert als der Konkurrenz. Jungen hingegen lernen lieber alleine. Sie bevorzugen die Abschottung und Autonomie. Daher zeigen sie für das Lernen in Gruppen eher geringes Interesse.

Im MU sind Mädchen motivierter, weil sie sich auch hier besser auf ihre eigenen Stärken konzentrieren können. Von Mädchen wird in der Erziehung zu Hause mehr erwartet. Das wirkt sich auf ihr Verhalten in der Schule aus. Sie sind motivierter,

weil sie ihre Erwartungen selbsttätig erfüllen können und dazu in der Lage sind, sich daran zu erfreuen. Es ist anzunehmen, dass Mädchen ebenso viel Spaß für und im MU entwickeln können wie Jungen, jedoch ist den Jungen immer ihre Außenwirkung und ihr Ansehen im Klassenverband Priorität. Hinzu kommt, dass Mädchen sozial kompetenter erzogen sind, während Jungen andere Jungen als Konkurrenz betrachten und ihre Stärken austesten. Sind Jungen musikalisch aktiv, z. B. in einer Band, so ist es ihnen wichtig zu wissen, was die anderen davon halten und in welchem Leistungsvergleich sie mit ihren Mitschülern stehen. Die motivationale Einstellung zum MU wird bei Jungen maßgeblich durch das Lehrerverhalten beeinflusst. Aus eigenen Beobachtungen heraus dürfen Jungen oft weniger austesten aus Angst, sie machen die Instrumente kaputt. Wenn sie etwas nicht können, wenn sie z. B. im 4/4-Takt laufen und dabei an ihre motorischen Grenzen kommen, geben sie schneller auf. Sie überspielen ihre Unfähigkeit mit Coolness, geben Langweile vor oder verweigern gar. Dies hat zur Folge, dass ihnen eine Extraportion Aufmerksamkeit seitens der Lehrkraft zuteilwerden muss.

Jungen besitzen aufgrund ihrer geschlechtstypischen Eigenschaften eine größere Bereitschaft zum abstrakten Denken. Sie nehmen Modelle zunächst hin und wenden sie ohne Nachfragen an. Dabei gehen sie nach dem Prinzip Versuch und Irrtum vor. Mädchen hingegen wollen Fehler eher vermeiden und ein Modell erst verstehen bevor sie es anwenden. Sie fragen mehr nach Zusammenhängen und Hintergründen. Dabei spielen für sie eher konkrete, sinnliche Erfahrungen als Abstraktion eine große Rolle. Daher erscheint es als logische Konsequenz, dass Mädchen das Fach Musik persönlich wichtiger erachten als Jungen.

Diese Erkenntnis lässt auch verstehen, warum Mädchen den MU schwieriger oder genauso schwierig wie Jungen finden. Sie werten das Fach als persönlich wichtig, nehmen Unterrichtsinhalte des MU ernsthaft an und versuchen die Aufgaben bestmöglich zu bewältigen. Mädchen werden generell dazu erzogen, die gesamten schulischen Anforderungen bestmöglich zu bewältigen, da die heutige Müttergeneration viel Wert auf die Erfüllung all ihrer Rollen legt. D. h. für Mädchen spielt die Note in Musik eine gleichwertige Rolle wie alle anderen Noten auf dem Zeugnis, da sie Leistungsbeurteilungen als Bewertung ihrer Gesamtpersönlichkeit ansehen. Sie möchten ihre Leistungen optimal erbringen. Ebenso besitzen Mädchen durch ihre Erziehung eine andere Wahrnehmung als Jungen. Ihr ästhetischer Sinn ist durch früh erlernte Tischmanieren, Stil- und Etikettefragen weitreichender

entwickelt. Mädchen sind der Lage vielfältige Aspekte eines Unterrichtsfaches einzuschätzen und sehen deshalb die ganzheitlichen Anforderungen im MU als Herausforderungen an. Hinzu kommt, dass sie generell fleißiger sind und damit Wissensdefizite häufig kompensieren können. Ihr Fleiß bringt es mit sich, bei den LuL ein positiveres Bild ihrer Lernhaltung zu hinterlassen. Dies hat wiederum eine bessere Leistungsbewertung zur Folge, die wiederum eine höhere Motivation mit sich bringt.

Wie weitere Ergebnisse aus dem Fragebogen zeigen, sind Mädchen im Gegensatz zu Jungen stressresistenter. Mädchen bewältigen stressige Situationen oder Situationen unter Leistungs- und Zeitdruck mit weniger emotionaler und körperlicher Anspannung. Sie können sich insgesamt besser fokussieren und haben ihr Wissen und Können stets anwendungsbereit. Hiermit bestätigen sich die Ergebnisse der BUS-Studie. Ausgedrückt wird meiner Meinung nach die Problemorientiertheit bei Mädchen und Frauen durch das Vorhandensein vielerlei Lösungsmöglichkeiten. So entwickeln sie ggf. mit Unterstützung enger sozialer Kontakte in einer Problemsituation nicht nur einen Plan A, sondern gleichzeitig auch einen Plan B und C, auf die sie im Notfall ausweichen können. Damit betreiben sie für die Problembewältigung zwar mehr Aufwand, können damit aber im Falle eines Nichtgelingens von Plan A weiteren Stress möglichst gering halten. Bei Jungen und Männern konnte ich hingegen schon oft sehen, dass sie nur einen Plan verfolgen, um eine Problemsituation zu lösen. Dies ist zwar weniger aufwendig, birgt allerdings die Gefahr, dass sich der Stress bei Misslingen des Plans erhöht. So ist es auch nicht verwunderlich, dass gerade bei Männern ein Zusammenhang von Erkrankungen durch (Arbeits-)Stress bis hin zum Burnout besteht.

Auch wenn die Erfüllung des multiplen Rollenbildes der heutigen Frau anscheinend nur positive Auswirkungen nach sich zieht, so birgt sie doch auch einige Probleme. Obwohl Mädchen bzw. Frauen in der Schule und im Studium besser abschneiden, verdienen sie bei gleicher Arbeit oft weniger als Männer und müssen für berufliche Aufstiege viel mehr leisten. Gleichzeitig wollen und müssen sie das alte Rollenbild der femininen, fürsorgenden Frau und Mutter erfüllen, denn es liegt nun einmal biologisch determiniert in der Hand der Frauen, Kinder zu bekommen. Da durch die Emanzipation hervorgebrachte Selbstbestimmung und medizinische Möglichkeiten

das Kinderkriegen heutzutage so präzise planbar ist, stehen Frauen oftmals vor der alles und entscheidenden Frage stehen: Familie oder Karriere?

Auch Männer müssen sich dieser Frage eventuell stellen. Konzentriert sich die Frau trotz Nachwuchs verstärkt auf ihre Karriere, muss er sich in die Rolle des Hausmanns und Vaters hineinfinden. Inwiefern dürfen Männer an der Seite einer emanzipierten Frau überhaupt noch in die Rolle des starken Geschlechts schlüpfen? Schnell wird er als Macho hingestellt, wenn er den traditionellen Bildern der männlichen Geschlechterrolle entsprechende Ansichten und Einstellungen aufweist. Zeigt er sich hingegen verständnisvoll und fürsorglich, gilt er wiederum als Weichei. Ein dazwischen scheint es oft nicht zu geben.

Auch wenn Geschlechtsstereotype durch eine langjährige Tradition noch in unserer Gesellschaft verankert ist, so gibt es kein festes Rollenverständnis mehr. Letztendlich muss jeder selbst die richtige Rolle für sich finden.

7. Zusammenfassung und Fazit

In der dargestellten kleinen empirischen Studie wurden die geschlechtsspezifischen Aspekte zur Motivation und Einstellung zum MU bei Berliner Grundschülerinnen und -schülern der 4. Jahrgangsstufe untersucht. Die Erhebung der Daten erfolgte quantitativ durch einen selbst erstellten Fragebogen.

Wie aus den oben genannten Ergebnissen abgeleitet werden kann, besteht ein Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der Einstellung zum Musikunterricht, sowie zwischen dem Geschlecht und persönlichen Eigenschaften. Damit schließt sich diese Studie anderer Genderstudien an und bekräftigt deren Ergebnisse. Mädchen weisen in einem Alter von 9 bis zwölf Jahren im Gegensatz zu gleichaltrigen Jungen verstärkt expressive Charaktereigenschaften auf, während die instrumentellen Charaktereigenschaften bei Mädchen in diesem Alter gleich stark bzw. geringer als bei Jungen ausgeprägt sind.

Hinsichtlich der Musikpädagogik ergibt sich durch diese Studie eine neue Perspektive für den Blick auf die SuS im MU in der Grundschule. Mädchen gehen motivierter in den MU und schätzen diesen für ihre Persönlichkeit wichtiger ein als Jungen.

8. Ausblick

Zunächst sei gesagt, dass die erworbenen Aussagen zu den geschlechtsspezifischen Unterschieden zwischen Jungen und Mädchen aufgrund der kleinen Stichprobe nicht als allgemeingültig aufzufassen sind, sondern lediglich eine Annäherung an diese darstellen. Somit könnten in weiteren Untersuchungen die geschlechtsspezifischen Aspekte zur Motivation und Einstellung zum MU in den Primarstufen genauer und umfassender erforscht werden. Auch könnte der erstellte Fragebogen hinsichtlich der gewonnenen Daten noch in vielerlei Hinsicht zu diesem Thema ausgewertet werden, die aufgrund des begrenzten Umfangs einer Masterarbeit hier leider keinen Platz mehr gefunden haben. So wäre z. B. ein Blick auf die genauen Interessen von Mädchen und Jungen an den einzelnen Tätigkeiten im MU im Vergleich zur tatsächlichen Unterrichtsrealität sehr spannend. Woran haben die SuS am meisten Interesse? Welche Unterschiede sind zwischen Mädchen und Jungen zu verzeichnen? Werden diese Interessen im MU berücksichtigt? Interessant wäre auch zu erfahren, wie die SuS den MU unter genderspezifischen Aspekten ansehen. Sind sie eher der Meinung, dass das Fach Musik ein Mädchen- oder Jungenfach? Aus den gewonnenen Erkenntnissen könnten wiederum Ansätze zum motivations- und interessenförderlichen Lehrerhandeln gewonnen werden. Dabei gilt es Maßnahmen zu finden, die z. B. die Motivation der Jungen erhöht, ohne dass dabei die Motivation der Mädchen verloren geht.

Es besteht auch die Möglichkeit den erstellten Fragebogen für alle weiteren Fächer zu verwenden, wobei auch ein zwischenfachlicher Vergleich angestellt werden kann, der z. B. für fächerübergreifendes Unterrichten und Lernen von hoher Bedeutung wäre.

Literatur- und Quellenverzeichnis

ALFERMANN, Dorothee: *Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten*, Stuttgart, Berlin & Köln: Kohlhammer, 1996.

ALLEMANN-TSCHOPP, Annemarie (1979): *Geschlechtsrollen: Versuch einer interdisziplinären Synthese*, Bern, Stuttgart, Wien: Huber, S. 57-63.

ALTSGÖTTER-GLEICH, Christine (2004): *Expressivität, Instrumentalität und psychische Gesundheit. Ein Beitrag zur Validierung einer Skala zur Erfassung des geschlechtsrollenbezogenen Selbstkonzepts*. Zeitschrift für Differentielle und diagnostische Psychologie 25 (3), S. 123-139.

BECKER-SCHMIDT, Regina & KNAPP, Gudrun-Axeli (2000): *Feministische Theorien zur Einführung*, 1. Auflage, Hamburg: Junius, S. 63-72.

BOSINSKI, Hartmut A.G. (2000): *Determinanten der Geschlechtsidentität – Neue Befunde zu einem alten Streit*, Sexuologie - Zeitschrift für Sexualmedizin und Sexualwissenschaft, 7, S. 96-140.

CHODOROW, Nancy (1985): *Das Erbe der Mütter. Psychoanalyse und Soziologie der Geschlechter*, 3. Auflage, München: Frauenoffensive, S. 130.

ECKES, Thomas (1997): *Geschlechterstereotype. Frau und Mann in sozialpsychologischer Sicht*, Pfaffenweiler: Centaurus Verlagsgesellschaft.

EINSIEDLER, Wolfgang, MÜHLHAUSEN, Ulf & WIEFEL, Jutta (1982). *Analysen kindlicher Interessenentwicklung anhand von Elterninterviews*, Berichte und Arbeiten aus dem Institut für Grundschulforschung der Universität Erlangen-Nürnberg.

GAGE, Nathaniel Lees & BERLINER, David C. (1996). *Pädagogische Psychologie*, 5. Auflage, Weinheim: Beltz, S. 221.

GARRELS, Lutz (1999). *Somatische Geschlechtsdeterminierung und Geschlechtsdifferenzierung, Eine Übersicht*, In: Zeitschrift Sexualforschung Nr. 12, S. 10-24.

GAUL, Magnus (2009): *Musikunterricht aus Schülersicht – eine empirische Studie an Grundschulen*, Mainz: Schott Campus.

HARNISCHMACHER, Christian (2008): *Subjektorientierte Musikerziehung – eine Theorie des Lernen und Lehrens von Musik*, In: Forum Musikpädagogik hg. v. KRAEMER, R.-D., Bd. 86, Augsburg: Wißner.

- HARNISCHMACHER, Christian & HÖRTZSCH, Ulrike (2011): *Masterarbeit zum Einfluss der Motivation auf die Einstellung zum Musikunterricht - eine empirische Studie in der Sekundarstufe I*, Als Online-Publikation verfügbar: <http://www.fem-berlin.de/index.php?site=content&mid=130> [27.01.2014]
- HEß, Frauke (o. J.): *Wie Jugendliche ihren Musikunterricht beschreiben und bewerten – Ergebnisse einer hessenweiten Studie*, noch unveröffentlichter Aufsatz.
- HOFBAUER, Viola C. & HARNISCHMACHER, Christian (2012): *Musikpädagogisches Handeln und Vorurteil. Eine experimentelle Studie zum Einfluss von Status und Schulform auf die Bewertung von Musikunterricht bei Musiklehramtsstudenten und Schülern*, In: Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen, hg. v. Knigge, J. & Niessen, A., Essen: Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 33).
- HOFFMANN, Lore, HÄUBLER, Peter & LEHRKE, Manfred (1995): *Physikunterricht - an den Interessen von Mädchen und Jungen orientiert*, Unterrichtswissenschaft: Zeitschrift für Lernforschung 23 (2), Weinheim: Beltz Juventa, S. 107-126.
- KASTEN, Hartmut (2003): *Weiblich – Männlich, Geschlechterrollen durchschauen*, 2. überarbeitete Auflage, München Basel: Reinhardt, S. 1-47.
- KRAPP, Andreas (1992): *Interesse, Lernen und Leistung. Neuere Forschungsansätze in der Pädagogischen Psychologie*, Zeitschrift für Pädagogik 38, S. 747-770.
- MCHALE, Susan M., KIM, Ji-Yeon, DOTTERER, Aryn M., CROUTER, Ann C. & BOOTH, Alan (2009): *The Development of Gendered Interests and Personality Qualities From Middle Childhood Through Adolescence: A Biosocial Analysis*, Child Development Volume 80, Issue 2, March/April 2009, S. 482-495.
- MERZ, Ferdinand (1979): *Geschlechtsunterschiede und ihre Entwicklung*, Göttingen: Hogrefe, S. 9.
- MEYER, Hilbert (1997): *Schulpädagogik Band I: Für Anfänger*, Berlin: Cornelsen, S. 302-307.
- OERTER, Rolf & HOLODYNSKI, Manfred (2008): *Tätigkeitsregulation und Entwicklung von Motivation, Emotion und Volition*, In: Entwicklungspsychologie, hg. v. Oerter, R., 6. Auflage, Weinheim u. a.: Beltz, S. 535-570.
- PARSONS, Talcott (1964): *Die Schulklasse als soziales System*, In: Sozialstruktur und Persönlichkeit, Eschborn: Verlag Dietmar Klotz, S. 161-193.

- RUBIN, Jeffrey Z., PROVENZANO, Frank J. & LURIA, Zella (1974): *The eye of the beholder – Parents' views on sex of new borns*, American Journal of Orthopsychiatry, 44, 512-519.
- SCHEU, Ursula (1977): *Wir werden nicht als Mädchen geboren – wir werden dazu gemacht*, Zur frühkindlichen Erziehung in unserer Gesellschaft, Frankfurt am Main: Fischer, S. 49-97.
- SCHIEFELE, U., KRAPP, A. & SCHREYER, I. (1993): *Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung*, Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 25, 120–148.
- SELYE, Hans (1981). *Geschichte und Grundzüge des Stresskonzepts*. In: Nitsch, J. (Hrsg.), Stress. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen. Bern: Huber, S. 170.
- TANZBERGER, Renate & SCHNEIDER, Claudia (2007): *Auf dem Weg zur Chancengleichheit. Didaktische Anregungen zum Unterrichtsprinzip "Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern" und zum Gleichbehandlungsgesetz für Berufsschullehrerinnen und -lehrer*, hg. v. AK Wien/ Abt. Frauen und Familie, Abt. Bildungspolitik. Wien. Als Online-Publikation verfügbar: <http://www.eduhi.at/dl/100703.pdf> [30.10.2013]
- TRAUTNER, Hanns Martin (1991). *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie, Band 2: Theorien und Befunde*, Göttingen: Hogrefe.
- TRAUTNER, Hanns Martin (1993): *Entwicklung der Geschlechtstypisierung*. In: Handbuch der Kindheitsforschung, hg. v. MARKEFKA, M. & NAUCK, B. Berlin u. a.: Luchterhand, S. 289-302.
- TRAUTNER, Hanns Martin (2007): *Entwicklungspsychologische Grundlagen der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie*, In: Lehrbuch der Verhaltenstherapie mit Kindern und Jugendlichen, hg. v. BORG-LAUFS, M., Band 1, Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie, S. 77-120.
- WILL, Jerrie Ann, SELF, Patricia. A. & DATAN, Nancy (1976): *Maternal behavior and perceived sex of infant*, American Journal of Orthopsychiatry, 46, 135-139.
- ZIMBARDO, Philip (1995): *Psychologie*, 6. Auflage, Berlin: Springer-Verlag Berlin Heidelberg, S. 575.

Anhang

A. Verfahren zur Genehmigung empirischer Untersuchungen in Berliner Schulen

Das Verfahren für die Genehmigung empirischer Untersuchungen an Schulen, größerer Forschungsvorhaben, aber auch kleinerer empirischer Studien für die wissenschaftliche Hausarbeit im Rahmen des Staatsexamens oder inneruniversitärer Prüfungen (z.B. Bachelor oder Master) richtet sich nach § 65 (insbesondere § 65 (2)) des geltenden Schulgesetzes für das Land Berlin (<http://www.berlin.de/sen/bildung/rechtsvorschriften>).

Unterrichtsbeobachtungen **ohne** Schülerbefragungen sowie eigene Unterrichtsversuche, wie sie auch im Rahmen von Schulpraktika üblich sind, sind **nicht zentral genehmigungsbedürftig**, sondern unterliegen der Genehmigung seitens des Schulleiters bzw. der Schulleiterin.

Mündliche (z.B. Interviews) oder schriftliche Befragungen von Schülerinnen und Schülern sowie von Lehrkräften sind **genehmigungspflichtig**. Die Teilnahme an derartigen Befragungen ist immer **freiwillig**. Auf die freiwillige Teilnahme ist ausdrücklich hinzuweisen.

Für das Genehmigungsverfahren sind folgende Schritte einzuhalten:

1. Kontakt aufnehmen mit der Schule, die Zustimmung der Schulleitung und eine Erklärung der Schulleitung (s. Punkt 2) einholen, dass die Schulkonferenz über das Vorhaben informiert wurde bzw. wird.

2. Der/Die **Schulleiter/-in** oder Stellvertreter/-in muss eine Erklärung folgenden Inhaltes unterschreiben:

„Ich habe / werde die Schulkonferenz gemäß § 65 (2) Schulgesetz über das Vorhaben von Herrn/Frau _____ zum Thema _____ informiert / informieren.“

3. Es muss unter **Vorlage** dieser Erklärung/-en ein Antrag auf Genehmigung der Untersuchung bei der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, z. Hdn. von Herrn Christian-Magnus Ernst, gestellt werden. Ein Nachreichen dieser Erklärungen ist **nicht** möglich!

Dem Antrag sind beizufügen:

a) Name und Anschrift des Antragstellers / der Antragstellerin (möglichst mit Telefonnr. bzw. E-Mail-Adresse bei Rückfragen).

b) Ein Exposé der geplanten Studie (eine bis zwei Schreibmaschinenseiten) mit einer Beschreibung der geplanten Untersuchungsinstrumente und Nennung der geplanten Anzahl der Teilnehmer/-innen (bei Schülerinnen und Schülern Angabe der Jahrgangsstufe).

c) Eine Bestätigung des Betreuers der Arbeit (in der Regel Vertreter/-in der Hochschule) oder Zulassung zur Prüfung (als Kopie) des Lehrerprüfungsamts bzw. des Prüfungsamtes der Hochschule.

d) Ein Muster des Anschreibens, mit dem die Eltern um Zustimmung zu dem Vorhaben gebeten werden sollen, sofern die Schüler/-innen noch **nicht das 14. Lebensjahr** vollendet haben. Dieses Anschreiben muss eine Einverständniserklärung zum Abtrennen aufweisen, die die Erziehungsberechtigten des Kindes unterschreiben und der Schule zurückreichen müssen. Die Einverständniserklärung muss in der Schule (!) in der Regel für ein Schuljahr archiviert werden! Das Schreiben enthält zudem Informationen zur Studie (einschließlich der Ziele), zum Umgang mit den erhobenen Daten sowie zur Freiwilligkeit der Studienteilnahme und der Möglichkeit des Widerrufs.

e) Ein Muster aller Fragebögen oder Umfrageinstrumente, die zur Anwendung kommen sollen. Bei standardisierten Instrumenten (z.B. kommerziell durch Verlage vertriebenen Tests) reicht die Nennung des Instruments und des Verlags.

f) Eine Erklärung, ob Ton- oder Videoaufnahmen (mit Angabe des Transkriptionsverfahrens) beabsichtigt sind.

g) Bei Wiederholungsbefragungen im Rahmen von Langzeitstudien eine Prozedurenbeschreibung hinsichtlich des Verfahrens zur Wiedererkennung der Befragten bei gleichzeitiger Sicherstellung der Anonymität der Befragten (Pseudonymisierung, ID-Codierung).

4. Die Untersuchung darf erst durchgeführt werden, wenn die Zustimmungen der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft sowie der Erziehungsberechtigten bei Schülerinnen und Schülern, die noch **nicht** das 14. Lebensjahr vollendet haben, vorliegen. Die Erklärungen der Erziehungsberechtigten verbleiben in der Schule.

Tendenziell ist darauf zu achten, dass möglichst wenige personenbezogene Daten in den Fragebögen erhoben werden, und wenn, dann nur solche, die für den Zweck der Studie absolut unerlässlich sind. **Das Erheben von Namen und Geburtsdaten ist unzulässig.**

Folgende Hinweise gilt es bei der Ausarbeitung einer Untersuchung zu beachten:

Strikt einzuhalten ist die sogenannte **informationelle Selbstbestimmung**. So können z.B. Informationen über Erziehungsberechtigte **nicht** durch Befragungen von Schülerinnen und Schülern eingeholt werden. Fragen an Schüler/-innen nach den Bildungsabschlüssen der Eltern, Geburtsland, Fremdsprachenkenntnissen, Einkommen, Berufen, Religionszugehörigkeit, Wahlverhalten, Ausstattung des Haushalts etc. bedürfen der schriftlichen Zustimmung der Erziehungsberechtigten oder aber ein separater Fragebogen für Erziehungsberechtigte ist in der Untersuchung vorzusehen.

Ebenso ist auf das sogenannte **Deanonymisierungspotenzial** zu achten, d.h. allgemeine Fragen sind unproblematisch (z.B. „*Wurdest du in Deutschland geboren? Ja/ Nein*“), wohingegen konkretere Fragen problematisch für die Genehmigung sein können (z.B. „*In welchem Land wurdest du geboren?*“).

5. Falls **Ton- oder Videoaufnahmen** durchgeführt werden, sind sie nur für die an der Studie unmittelbar Beteiligten zugänglich und müssen nach Beendigung der Untersuchung gelöscht werden! Falls Bilddokumente veröffentlicht werden sollen, müssen die abgebildeten Personen bzw. deren Erziehungsberechtigte schriftlich einer Veröffentlichung des Bilddokumentes zustimmen. Diese Zustimmung ist langfristig in der Schule aufzuheben!

Falls einzelne Eltern dem Vorhaben nicht zustimmen, ist dieses damit nicht schon gescheitert. Im Einzelfall müssten einzelne Kinder dann halt von der Untersuchung ausgenommen werden. Bei Videoaufnahmen ist die Kamera so zu positionieren, dass die Kinder, deren Erziehungsberechtigte der Untersuchung nicht zugestimmt haben, nicht im Bild erscheinen.

Selbstverständlich müssen bei einer Veröffentlichung sämtliche **Namen** und Personenbezeichnungen **anonymisiert** werden. Auch der Schulname darf in der Veröffentlichung nicht erscheinen.

6. Sofern ein Antrag vollständig vorliegt, die Antragstellerin/der Antragsteller bei Rückfragen telefonisch erreichbar und bereit ist, das Genehmigungsschreiben in der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Adresse s.u.) persönlich entgegenzunehmen, dauert die Bearbeitung eines Antrags in der Regel **ein bis zwei Wochen**.

Sofern das Genehmigungsschreiben persönlich entgegengenommen werden soll, erfolgt die Abholung bei Frau Carola Ziegel (Tel.: 90227-6252) im Dienstgebäude der Senatsverwaltung (s.u.), **Raum 2 C 09**.

7. **Auskünfte** erteilt im Einzelfall die

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft
Herr Christian-Magnus Ernst
Bernhard-Weiß-Str. 6
10178 Berlin

Tel.: (030) 90227-5627

FAX: (030) 90227-5468 (auf dem Fax den Empfängernamen angeben!)

E-Mail: Christian-Magnus.Ernst@senbjw.berlin.de

8. Weitere Informationen zur Durchführung wissenschaftlicher Untersuchungen lassen sich darüber hinaus beim Berliner Beauftragten für Datenschutz und Informationsfreiheit, An der Urania 4-10, 10787 Berlin (www.datenschutz-berlin.de) erfragen. Sofern der o.g. Beauftragte dem Erhebungsverfahren zugestimmt hat, reicht es aus, das Aktenzeichen des Schriftwechsels beizulegen.

B. Exposé zum Antrag auf Genehmigung der empirischen Studie

Sehr geehrter Herr Ernst,

wir, Doreen Röhlig und Nadine Fritsche, schließen das Lehramtsstudium mit dem Kernfach Musik an der Universität der Künste Berlin in diesem Jahr mit den Masterarbeiten ab. Für unsere Abschlussarbeiten haben wir uns Themen gewählt, deren Ausgangspunkt jeweils eine von uns aufgestellte These bildet. Thesengeleitet planen wir eine kleine empirische Studie auf Basis eines Fragebogens. Mit unserem Betreuer Herrn Prof. Dr. Christian Harnischmacher vom Forschungsstelle für Empirische Musikpädagogik haben wir die Absprachen getroffen, einen gemeinsamen Fragebogen zu erstellen, dessen Teilergebnisse jedoch für unsere jeweiligen Themen voneinander getrennt ausgewertet und interpretiert werden. Insgesamt möchten wir zweihundertfünfzig Kinder der vierten Jahrgangsstufe zur einen Hälfte an Berliner Regelgrundschulen sowie zur anderen Hälfte an Berliner Grundschulen mit Musikbetonung befragen. Nach den entsprechenden Genehmigungen und Absprachen mit den Schulleitungen und Lehrerinnen und Lehrern besuchen wir gemeinsam die Schulklassen. Die Fragebögen werden von den Schülerinnen und Schülern innerhalb einer 45-minütigen Unterrichtsstunde unter Aufsicht der verantwortlichen Lehrkräfte und unserer Personen anonym und mit einem dokumentenechten Stift beantwortet. Zwecks des besseren Verständnisses leisten wir Hilfestellung zu den Fragen; geben also zusätzliche Formulierungshilfen. Jeder Fragebogen wird nur einmal beantwortet. Wir werden weder eine Wiederholungsbefragung durchführen, noch Bild- und/oder Tonaufzeichnungen vornehmen. Im Folgenden skizzieren wir kurz unsere Themen.

Nadine Fritsche

Im Zuge meines Masterstudiums habe ich mich mit der Korrelation der Schulfächer Mathematik und Musik beschäftigt und die Idee einer handlungsorientierten und produktionsorientierten Verbindung beider Materien in didaktischer und methodischer Hinsicht beleuchtet. Aufgrund der Erkenntnisse an einer Berliner Grundschule mit Musikbetonung mit besonders guten Ergebnissen in den mathematischen Wettbewerben im Vergleich zu allen Grundschulen, habe ich mich für die Frage interessiert, ob diese guten Ergebnisse an der speziellen Förderung im musikalischen Bereich liegt und die These formuliert: „Schülerinnen und Schüler mit musikbetontem Unterricht zeigen bessere Mathematikleistungen als Schülerinnen und Schüler ohne musikbetontem Unterricht.“ Aus dem Fragebogen werde ich die Ergebnisse des Mathematiktests auswerten und in Verbindung zur Motivation und zur Erfahrung mit Musik- und Instrumentalunterricht setzen.

Doreen Röhlig

Im Zuge meines Masterstudiums interessieren mich die geschlechtsbezogenen Einstellungen zum Musikunterricht. Jungen und Mädchen besitzen bereits am Beginn ihrer Schullaufbahn geschlechtsbezogen unterschiedliche Interessen und Leistungsfähigkeiten. Ausgehend von Statistiken über die geschlechtsbezogene Fächerwahl bei Schülerinnen und Schülern, fiel mir auf, dass zum Fach Musik keine

Angaben gemacht werden. Diese Diskrepanz veranlasste mich dazu, die verschiedenen Kriterien von fächerbezogener und geschlechtsspezifischer Motivation zu untersuchen. Auf Basis meines theoretischen Vorwissens werte ich die Ergebnisse der Fragebögen nach folgender Hauptthese aus: „Das Schulfach Musik ist ein Mädchenfach.“

Hiermit beantragen wir die Genehmigung zur Durchführung der oben erklärten Studie auf Basis des angehängten Fragebogens.

Für weitere Fragen stehen wir Ihnen gerne zur Verfügung und verbleiben mit freundlichen Grüßen,

Doreen Röhlig

Nadine Fritsche.

Berlin, im Juni 2013

Anlagen: Muster Fragebogen
Muster Anschreiben an die Eltern
Bestätigung des Betreuers der Arbeit
Bestätigung der Schulen

C. Bestätigung des Betreuers



Universität der Künste Berlin

Bildende Kunst Gestaltung Musik Darstellende Kunst

Universität der Künste Berlin · Postfach 12 05 44 · D 10595 Berlin

Prof. Dr. Christian Harnischmacher

Forschungsstelle empirische
Musikpädagogik
Lehramt Musik BA /MA 2

Telefon 030 3185 2070

Telefax 030 3185 2874

E-Mail:

fem@udk-berlin.de

c.harnischmacher@t-online.de

www.udk-berlin.de

www.fem-berlin.de

03.06.2013

Seite 1/1

Studie Musikpädagogik im Rahmen einer Masterarbeit

Sehr geehrter Herr Ernst,

im Rahmen ihrer Masterarbeiten an der Universität der Künste Berlin planen Frau Nadine Fritsche und Doreen Röhlig eine Fragebogenstudie zum Themenkomplex „Musikunterricht, Mathematik und Gender“ an Grundschulen. Das Projekt wird begleitet und von mir betreut.

Mit freundlichen Grüßen,

Christian Harnschmacher

Postbank Berlin
Bankleitzahl 100 100 10
Kontonummer 155 81 06
Technische Universität Berlin
Hinweis „UdK Bln“



Fragebogen

für Schülerinnen und Schüler der 4. Klassenstufe

Besuchst du eine musikbetonte Grundschule?

ja

nein

Wenn ja: Nimmst du an der Musikbetonung teil?

ja

nein

Liebe Schülerin und lieber Schüler,

gemeinsam mit der Universität der Künste Berlin arbeiten wir an einem wissenschaftlichen Projekt. Du würdest uns sehr helfen, wenn du an unserer Umfrage teilnimmst und ehrlich antwortest, denn deine Meinung ist uns sehr wichtig.

Deine Antworten und Daten werden vertraulich behandelt und nicht weitergegeben.

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 Frage 4.

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

Instrument(e): _____

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

privat

in der Schule seit _____ Jahren

4a. Kreuze bitte das Kästchen an, das deine eigene Meinung ausdrückt! Bitte nur ein Kreuz pro Frage. Achte darauf, keine Frage auszulassen!

Die Fragen beziehen sich auf den Musikunterricht in diesem Schuljahr. Denke bitte daran, dass anzukreuzen, was du tatsächlich empfindest, nicht was du gerne empfinden würdest.

		immer	häufig	manchmal	selten	nie
1	Im Musikunterricht komme ich gut klar.					
2	Ich weiß genau, wie ich mit neuen Aufgaben im Musikunterricht fertig werde.					
3	Die Arbeitsaufträge im Musikunterricht verstehe ich.					
4	Selbst bei neuen Aufgaben im Musikunterricht weiß ich, wie ich diese lösen kann.					
5	Es fällt mir leicht, im Musikunterricht mitzumachen.					
6	Bei Arbeitsaufträgen im Musikunterricht weiß ich, was ich machen soll.					
7	Es fällt mir leicht neues im Musikunterricht zu lernen.					
8	Ich weiß was ich tun muss, um Aufgaben im Musikunterricht zu bearbeiten.					
9	Wenn ich mich anstrenge, kann ich schwere Aufgaben im Musikunterricht lösen.					
10	Auch wenn ich einmal längere Zeit gefehlt habe, kann ich gute Leistungen im Musikunterricht erzielen.					
11	Mit etwas Übung werde ich die Arbeitsaufträge im Musikunterricht bewältigen.					
12	Ich bin überzeugt davon, dass ich die Aufgaben im Musikunterricht schaffen kann.					
13	Auch wenn der Musiklehrer/die Musiklehrerin noch mehr fordert, werde ich die Anforderungen bewältigen können.					
14	Im Musikunterricht kann ich schwierige Aufgaben lösen.					
15	Ich weiß, dass ich im Musikunterricht gute Ergebnisse erzielen kann, wenn ich mich anstrenge.					
16	Herausforderungen im Musikunterricht stellen für mich kein Problem dar.					

4b. Kreuze bitte das Kästchen an, das deine eigene Meinung ausdrückt! Bitte nur ein Kreuz pro Frage. Achte darauf, keine Frage auszulassen!

Die Fragen beziehen sich auf den Musikunterricht in diesem Schuljahr. Denke bitte daran, dass anzukreuzen, was du tatsächlich empfindest, nicht was du gerne empfinden würdest.

		immer	häufig	manchmal	selten	nie
17	Wenn ich mit einer Aufgabe im Musikunterricht nicht klar komme, liegt das daran, dass die Aufgabe doof ist.					
18	Oft werden Themen im Musikunterricht behandelt, die mich nicht interessieren.					
19	Ich lasse mich im Musikunterricht schnell von anderen ablenken.					
20	Die Aufgaben im Musikunterricht sind langweilig, deshalb mache ich nicht mit.					
21	Im Musikunterricht arbeiten wir mit Musik, die ich langweilig finde.					
22	Im Musikunterricht mache ich nicht mit, weil es kindisch ist.					
23	Dass mir der Musikunterricht keinen Spaß macht, liegt am Lehrer/ an der Lehrerin.					
24	Die Musikauswahl im Musikunterricht ist schlecht.					
25	Ich mache gerne im Musikunterricht mit, um mit anderen gemeinsam Musik zu machen.					
26	Die Aufführungen sind für mich das wichtigste am Musikunterricht.					
27	Ich finde es toll, dass man im Musikunterricht verschiedene Instrumente kennen lernt.					
28	Ich freue mich auf die Musik im Musikunterricht.					
29	Ich habe große Lust im Musikunterricht mit anderen Schülern Musik zu machen.					
30	Ich mache gerne im Musikunterricht mit, um etwas vor der Schule/ der Klasse aufzuführen.					
31	Es macht mir großen Spaß, im Musikunterricht Musik zu machen.					
32	Musik ist eines meiner Lieblingsfächer.					

**5. Die nächsten Fragen beziehen sich allgemein auf deine Person.
Bitte gib an, wie häufig du die folgenden Eigenschaften zeigst!**

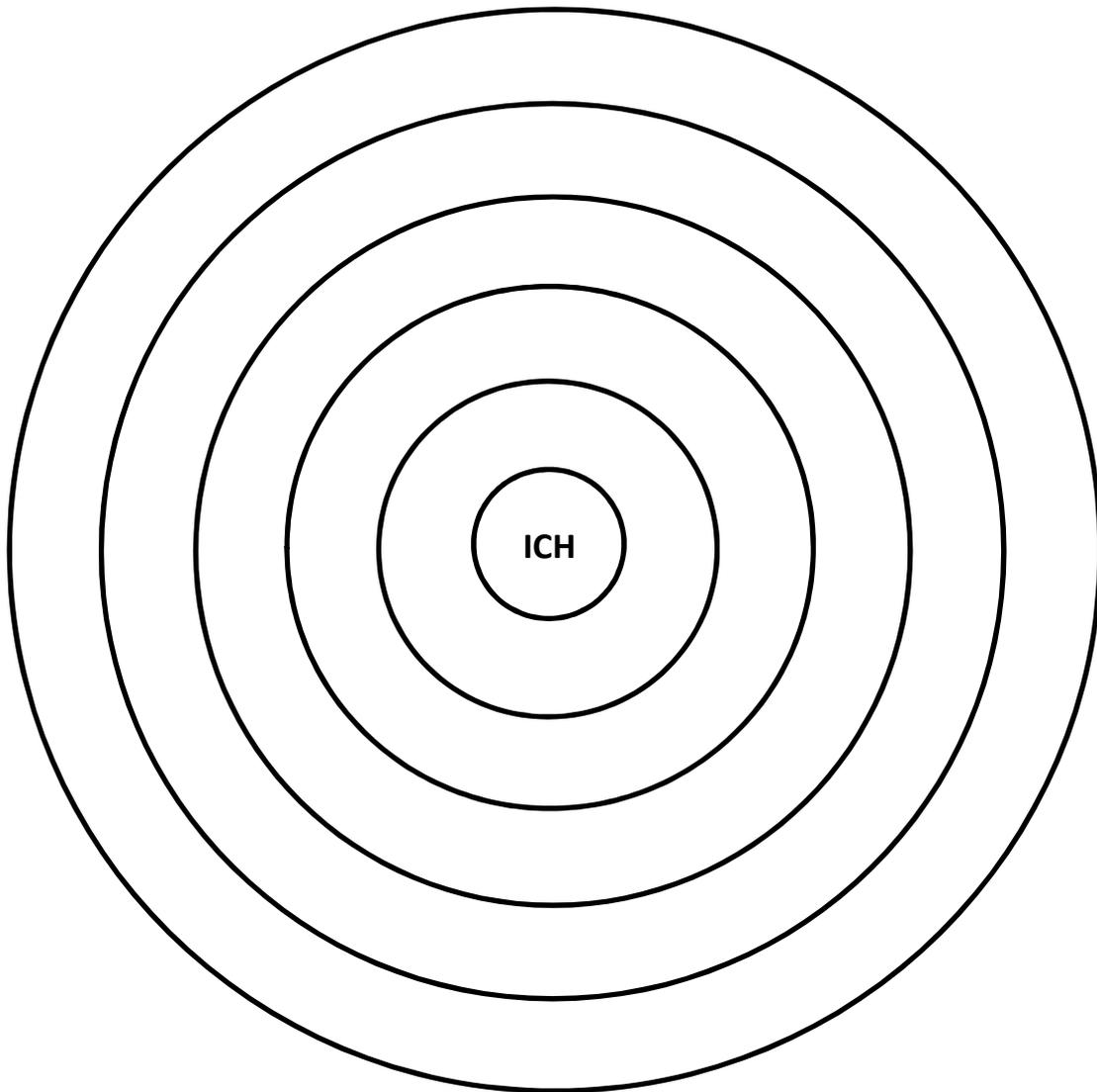
Bitte in jeder Zeile nur **ein** Kästchen ankreuzen.

Ich...	fast immer	häufig	manchmal	selten
a) bin verständnisvoll	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) bin entscheidungsfähig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) bin sinnlich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) trete bestimmt auf	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) bin einfühlsam.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) bin unerschrocken.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) bin romantisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) bin durchsetzungsfähig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) bin weichherzig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) bin selbstbewusst.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) bin herzlich.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) bin sensibel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m) bin bereit, etwas zu riskieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n) bin gefühlsbetont	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o) bin respektinflößend	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Welches Schulfach ist dir besonders wichtig?

Wir möchten von dir gerne erfahren, wie nah oder fern dir bestimmte Schulfächer sind. Überlege dir zunächst, welches Schulfach für dich persönlich wichtig ist und schreibe es auf die Linie.

(Schulfach)



Nun überlege, welche anderen Schulfächer (unten im Kasten) dir nah oder fern sind. Ein Fach, das du magst, gehört in einen Ring, der deinem ICH nah ist. Ein Fach, das du nicht magst, gehört in einen Ring, der weiter weg von deinem ICH ist. **Achtung:** Es können auch mehrere Fächer in einem Kreis stehen.

Mathematik	Deutsch	Musik	Lebenskunde/Religion
Bildende Kunst	Sachkunde	Sport	Englisch/Französisch

7. Für wie schwierig hältst du folgende Schulfächer?

Bitte in jeder Zeile nur **ein** Kästchen ankreuzen.

	sehr schwierig	eher schwierig	eher nicht schwierig	überhaupt nicht schwierig	Das Fach habe ich nicht
a) Mathematik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Bildende Kunst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Englisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Französisch.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Sachkunde.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Musik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Deutsch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Sport	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Religion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Lebenskunde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Welche der folgenden Schulfächer sind deiner Meinung nach eher „Jungenfächer“ und welche eher „Mädchenfächer“?

Bitte in jeder Zeile nur **ein** Kästchen ankreuzen.

	Mädchenfach	Jungenfach	weder noch	Das Fach habe ich nicht
a) Mathematik.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Bildende Kunst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Englisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Französisch.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Sachkunde.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Musik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Deutsch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Sport	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Religion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Lebenskunde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Was macht ihr im Musikunterricht? Wie groß ist dein Interesse an den folgenden Tätigkeiten des Musikunterrichts?

Achtung! Hier muss links und rechts angekreuzt werden. Kreuzt rechts bitte an, auch wenn die Tätigkeit in eurem Musikunterricht nicht vorkommt!

**Das machen wir
im Musikunterricht**

**So groß ist mein
Interesse**

	sehr groß	groß	mittel	gering	sehr gering
<input type="checkbox"/> Mit Instrumenten musizieren.....	<input type="radio"/>				
<input type="checkbox"/> Singen	<input type="radio"/>				
<input type="checkbox"/> Musik hören	<input type="radio"/>				
<input type="checkbox"/> Musik erfinden oder gestalten	<input type="radio"/>				
<input type="checkbox"/> Zur Musik tanzen oder sich bewegen	<input type="radio"/>				
<input type="checkbox"/> Über die Wirkung von Musik reden.....	<input type="radio"/>				
<input type="checkbox"/> Texte lesen	<input type="radio"/>				
<input type="checkbox"/> Musiksoftware am Computer benutzen	<input type="radio"/>				
<input type="checkbox"/> Musikveranstaltungen besuchen.....	<input type="radio"/>				
<input type="checkbox"/> Etwas für eine öffentliche Aufführung üben.....	<input type="radio"/>				
<input type="checkbox"/> Selbst vor Publikum auftreten	<input type="radio"/>				

10. Wie wichtig ist das Schulfach Musik?

Bitte in jeder Zeile nur **ein** Kästchen ankreuzen.

	stimmt genau	stimmt fast	stimmt eher nicht	stimmt nicht
a) Für meine berufliche Zukunft ist das Schulfach Musik wichtig.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Für meine Eltern ist das Schulfach Musik wichtig.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Für meine Freundinnen und Freunde ist das Schulfach Musik wichtig.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Für meinen Alltag ist das Schulfach Musik hilfreich.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Musikunterricht wird zu Recht als unwichtiges Fach bezeichnet.

Bewerte auf einer Skala von 1 bis 5.

stimmt nicht	1	2	3	4	5	stimmt

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

Bewerte auf einer Skala von 1 bis 5.

stimmt nicht	1	2	3	4	5	stimmt

13. Bitte löse alle Mathematikaufgaben!

1.Aufgabe

Vier Kinder schätzen, wie viel $19 \cdot 31$ ist.

Welche Schätzung liegt dem Ergebnis am nächsten? Kreuze an!

Jan: $10 \cdot 30 = 300$

Cora: $20 \cdot 30 = 600$

Frank: $10 \cdot 40 = 400$

Marlene: $20 \cdot 40 = 800$

2.Aufgabe

Schreibe als Bruchzahl!

a) Fünfzehn Drittel →

b) 2 Halbe →

c) Dreiviertel →

3. Aufgabe

Entscheide ob < oder > oder = in den Platzhalter passen!

a) $362 - 325$ _____ 50

b) $563 + 412$ _____ 1000

4. Aufgabe

Rechne um (in Meter)!

$4,58 \text{ km} =$ _____

5. Aufgabe

Setze die Klammern so, dass die Gleichungen stimmen!

a) $5 + 4 \cdot 3 + 2 = 45$

b) $44 : 11 + 11 = 2$

14. Beantworte bitte die folgenden Fragen! Kreuze an!

1. Warst du aufgeregt als du die Mathematikaufgaben gelesen hast?

Nein, gar nicht

ein wenig

ja, ich war aufgeregt

ich war sehr aufgeregt

2. Warst du während des gesamten Tests aufgeregt?

Nein, gar nicht

ein wenig

ja, ich war aufgeregt

ich war sehr aufgeregt

3. Wie hast du dich nach dem Test gefühlt?

Sehr gut

Gut

Wie immer

Nicht gut

Schlecht

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

E. Anschreiben Schulleitung



Universität der Künste Berlin

Bildende Kunst Gestaltung Musik Darstellende Kunst

Universität der Künste Berlin · Postfach 12 05 44 · D 10595 Berlin

Prof. Dr. Christian Harnischmacher

Forschungsstelle empirische
Musikpädagogik
Lehramt Musik BA /MA 2

Telefon 030 3185 2070

Telefax 030 3185 2874

E-Mail:

fem@udk-berlin.de

c.harnischmacher@t-online.de

www.udk-berlin.de

www.fem-berlin.de

15.04.2013

Seite 1/1

Studie Musikpädagogik im Rahmen einer Masterarbeit

Sehr geehrte Damen und Herren,

im Rahmen ihrer Masterarbeiten an der Universität der Künste Berlin planen Doreen Röhlig und Nadine Fritsche eine Fragebogenstudie zum Themenkomplex „Musikunterricht, Gender und Mathematik“ an Grundschulen. Das Projekt wird begleitet und betreut durch die Forschungsstelle empirische Musikpädagogik (fem) von Herrn Prof. Dr. Christian Harnischmacher. Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie dieses Vorhaben der Studierenden unterstützen könnten.

Das Verfahren zur Genehmigung von empirischen Untersuchungen an Berliner Schulen sieht zunächst die Zustimmung der Schulleitung vor (siehe beige-fügten Vordruck).

Vielen Dank für Ihre Unterstützung. Für Rückfragen stehen wir Ihnen gerne zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen,

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Christian Harnischmacher', is written over a light blue rectangular background.

Christian Harnschmacher

Postbank Berlin
Bankleitzahl 100 100 10
Kontonummer 155 81 06
Technische Universität Berlin
Hinweis „UdK Bln“

F. Anschreiben Eltern und Erziehungsberechtigte

Liebe Eltern und Erziehungsberechtigte,

wir möchten in der Klasse Ihres Kindes eine kleine Fragebogenstudie mit allen Kindern durchführen. Dies unternehmen wir im Rahmen unserer Masterarbeiten für die Beendigung des Lehramtstudiums im Fach Musik an der Universität der Künste Berlin.

Inhaltlich beschäftigt sich der Fragebogen mit allgemeinen Fragen zur Motivation und Einstellung zum Fach Musik sowie mit kurzen mathematischen Aufgaben zum laufenden Schuljahr. Die Ergebnisse haben keinerlei Auswirkungen auf die schulische Situation ihres Kindes, sondern dienen ausschließlich der Abschlussarbeit unseres Studiums.

Der Fragebogen ist anonym, die Ergebnisse werden vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben. Es werden keine Ton- und Bildaufnahmen gemacht und keine Wiederholungsfragen gestellt.

Wir bitten Sie, den unten markierten Abschnitt auszufüllen und bis zum der Klassenlehrerin/dem Klassenlehrer abzugeben.

Für Rückfragen stehen wir Ihnen selbstverständlich zur Verfügung.

Vielen Dank für Ihre Hilfe,

freundliche Grüße,

Doreen Röhlig

Nadine Fritsche.

.....
Dieser Zettel verbleibt in der Schule

Mein Kind aus der Klasse

darf an der Befragung teilnehmen.

Unterschrift der/des Erziehungsberechtigten:

Datum:.....

G. Genehmigung der Studie durch die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft



Bernhard-Weiß-Str. 6
10178 Berlin-Mitte

☒ + ☎ Alexanderplatz

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Forschung · Bernhard-Weiß-Str. 6 · D-10178 Berlin

www.berlin.de/sen/bwf

Frau
Doreen Röhlig
Peter-Edel-Str. 4
12619 Berlin

Geschäftszeichen VI D 1
Bearbeitung Christian-Magnus Ernst
Zimmer 2C05
Telefon 030 90227 5627
Zentrale ▶ intern 030 90227 50 50 ▶ 9227
Fax +49 30 90227 5468
eMail christian-magnus.ernst@senbwf.berlin.de
Datum  .08.2013

Betr.: Genehmigung einer Befragung von Schülerinnen und Schülern
zu geschlechtsspezifischen Einstellungen zum Musikunterricht

Sehr geehrte Frau Röhlig,

auf Ihren o.g. Antrag genehmige ich die Befragung von Schülerinnen und Schülern zu geschlechtsspezifischen Einstellungen zum Musikunterricht mit dem von Ihnen eingereichten Fragebogen an den von Ihnen genannten Grundschulen.

Die Genehmigung wird erteilt unter der Voraussetzung, dass durch Art oder Inhalt der Erhebung in Rechte von Lehrkräften, Erziehungsberechtigten, Schülerinnen und Schülern oder anderen Personen nicht eingegriffen wird und die Namen und Anschriften der Schüler/-innen nicht gefordert werden.

Die Teilnahme an Ihrer Befragung ist grundsätzlich freiwillig. Die Erziehungsberechtigten der noch nicht 14-jährigen Schüler/-innen erklären ihr Einverständnis schriftlich.

Der Zeitpunkt der Durchführung Ihrer Untersuchung erfolgt in Absprache mit den genannten drei Grundschulen.

Die Ergebnisse Ihrer Befragung dürfen nur im Rahmen Ihrer geplanten Masterarbeit verwendet werden. Die Genehmigung ist mit der Auflage verbunden, dass Sie mir nach Abschluss der Untersuchung einen Ergebnisbericht übersenden.

Mit freundlichen Grüßen
Im Auftrag

H. Skalen für Expressivität und Instrumentalität nach Altsgötter-Gleich (2004)

Expressivität	Instrumentalität
- einfühlsam	- selbstbewusst
- weichherzig	- zeige geschäftsmäßiges Verhalten*
- gefühlsbetont	- durchsetzungsfähig
- verständnisvoll	- bereit, etwas zu riskieren
- romantisch	- trete bestimmt auf
- herzlich	- unerschrocken
- sensibel	- entscheidungsfähig
- sinnlich	- respekteinflößend

* Dieses Item wurde nicht mit in den Fragebogen übernommen, da dieses Verhalten für die Zielgruppe nicht altersgemäß erscheint.

I. Skalen für Expressivität und Instrumentalität nach Kasten (2003):

Expressivität	Instrumentalität
- der Gefühle anderer bewusst	- aktiv
- fähig auf andere einzugehen	- Druck gut standhaltend
- freundlich	- konkurrierend
- herzlich in Beziehungen zu anderen	- nicht leicht aufgebend
- sanft	- selbstsicher
- verständnisvoll gegenüber anderen	- sich überlegen fühlend
	- unabhängig

J. Tabellen der SPSS-Ausgaben

Demographische Daten

N=233

Geschlecht Gesamt

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
männlich	114	48,9	48,9	48,9
Gültig weiblich	119	51,1	51,1	100,0
Gesamt	233	100,0	100,0	

Musikbetonte Grundschulen

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
nein	75	32,2	32,2	32,2
Gültig ja	158	67,8	67,8	100,0
Gesamt	233	100,0	100,0	

Musikbetonung Teilnahme

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
nein	112	48,1	48,1	48,1
Gültig ja	121	51,9	51,9	100,0
Gesamt	233	100,0	100,0	

Geschlecht Musikbetonung

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
männlich	63	52,1	52,1	52,1
Gültig weiblich	58	47,9	47,9	100,0
Gesamt	121	100,0	100,0	

Alter

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
8,00	2	,9	,9	,9
9,00	68	29,2	29,2	30,0
Gültig 10,00	133	57,1	57,1	87,1
11,00	27	11,6	11,6	98,7
12,00	3	1,3	1,3	100,0
Gesamt	233	100,0	100,0	

Reliabilität

Motivation

	Cronbachs Alpha α
Selbstwirksamkeit	0,86
Gültig Kontrollüberzeugung	0,86
Externale Handlungshemmung	0,87
Zielorientierung	0,91

Hypothese 1: Geschlecht und Motivation im MU

T-Test

Gruppenstatistiken

	Geschlecht	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Motivation	männlich	114	115,8421	19,63363	1,83886
gesamt	weiblich	119	124,3193	17,01541	1,55980

Test bei unabhängigen Stichproben

	Levene-Test der Varianzgleichheit	T-Test für die Mittelwertgleichheit								
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Motivation	Varianzen sind gleich	,572	,450	-3,526	231	,001	-8,47722	2,40392	-13,21364	-3,74080
gesamt	Varianzen sind nicht gleich			-3,516	223,371	,001	-8,47722	2,41130	-13,22903	-3,72541

Hypothese 2: Geschlecht und Wichtigkeit von MU

T-Test

Gruppenstatistiken

	Geschlecht	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Wichtigkeit	männlich	95	2,9263	1,41603	,14528
Musik	weiblich	109	3,4220	1,43562	,13751

Test bei unabhängigen Stichproben

	Levene-Test der Varianzgleichheit	T-Test für die Mittelwertgleichheit								
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Wichtig-	Varianzen sind gleich	,505	,478	-2,476	202	,014	-,49570	,20023	-,89051	-,10090

keit	Varianzen			-2,478	198,914	,014	-,49570	,20004	-,89017	-,10124
Musik	sind nicht gleich									

Hypothese 3: Geschlecht und Schwierigkeit von MU

T-Test

Gruppenstatistiken

	Geschlecht	N	Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Schwierigkeit	männlich	104	1,8654	,80118	,07856
Musik	weiblich	111	1,7297	,80843	,07673

Test bei unabhängigen Stichproben

	Levene-Test der Varianz- gleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
	F	Signi- fikanz	T	df	Sig. (2- seitig)	Mittlere Differenz	Standard- fehler der Differenz	95% Konfidenzinter- vall der Differenz	
								Untere	Obere
Varianzen	,325	,569	1,235	213	,218	,13565	,10985	-,08088	,35219
Schwie- rigkeit			1,235	212,323	,218	,13565	,10982	-,08082	,35213
Musik									
sind nicht gleich									

Hypothese 4: Geschlecht und Expressivität

T-Test

Gruppenstatistiken

	Geschlecht	N	Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Expressivität	männlich	92	18,4130	5,61817	,58573
	weiblich	97	21,3093	5,00283	,50796

Test bei unabhängigen Stichproben

	Levene-Test der Varianz- gleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
	F	Signi- fikanz	T	df	Sig. (2- seitig)	Mittlere Differenz	Standard- fehler der	95% Konfidenz- intervall der Differenz	

								Differenz	Untere	Obere
Expres- sivität	Varianzen sind gleich	1,803	,181	-3,747	187	,000	-2,89623	,77293	-4,42103	-1,37144
	Varianzen sind nicht gleich			-3,736	181,849	,000	-2,89623	,77531	-4,42600	-1,36647

Hypothese 5: Geschlecht und Instrumentalität

T-Test

Gruppenstatistiken

	Geschlecht	N	Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Instrumentalität	männlich	100	19,1900	4,46919	,44692
	weiblich	100	18,9700	4,53818	,45382

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianz- gleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signi- fikanz	T	df	Sig. (2- seitig)	Mittlere Differenz	Standard- fehler der Differenz	95% Konfidenzinter- vall der Differenz	
									Untere	Obere
Instru- menta- lität	Varianzen sind gleich	,033	,856	,345	198	,730	,22000	,63694	-1,03605	1,47605
	Varianzen sind nicht gleich			,345	197,954	,730	,22000	,63694	-1,03605	1,47605

Hypothese 6: Geschlecht und Umgang mit Stress

T-Test

Gruppenstatistiken

	Geschlecht	N	Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Stress	männlich	88	5,2159	1,82227	,19425
	weiblich	101	6,3267	1,98045	,19706

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Stress	Varianzen sind gleich	,725	,396	-3,991	187	,000	-1,11082	,27830	-1,65984	-,56181
	Varianzen sind nicht gleich			-4,014	186,430	,000	-1,11082	,27671	-1,65671	-,56494