

Masterarbeit: Studiengang MA 2
Universität der Künste Berlin
Thema: Zum Zusammenhang von Selbstwirksamkeit
und Stresswahrnehmung im Musikunterricht
- eine empirische Studie -
Semester: WS 2010/11
Betreuer: Prof. Dr. Harnischmacher
Zweitgutachterin: Frau Hofbauer

„Stress ist unser ständiger Begleiter, solange wir leben.“

(H. Selye)

Zum Zusammenhang von Selbstwirksamkeit
und Stresswahrnehmung im Musikunterricht
- eine empirische Studie -

Fabian Adam
Kastanienallee 33
14050 Berlin

adamfa@web.de

Matrikel- Nr.: 355745

Selbstständigkeitserklärung

Hiermit wird versichert, dass ich die vorliegende Masterarbeit mit dem Thema:
„Zum Zusammenhang von Selbstwirksamkeit und Stresswahrnehmung im
Musikunterricht – eine empirische Studie“
selbstständig und nur unter der Verwendung der aufgeführten Hilfsmittel verfasst
habe. Die verwendeten Zitate sind als solche ausgewiesen.

Berlin, 14. 03. 2011

Fabian Adam

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	Seite 1
2.	Stress	Seite 3
2.1.	Begriffsbestimmung	Seite 3
2.2.	Stresswahrnehmung	Seite 4
2.3.	Das transaktionale Stressmodell von Lazarus	Seite 5
2.3.1.	Theoretische Annahmen	Seite 5
2.3.2.	Modellbeschreibung	Seite 5
2.3.3.	Primäre und sekundäre Bewertung	Seite 7
2.3.4.	Stressbewältigung	Seite 9
2.3.5.	Neubewertung	Seite 12
2.3.6.	Erkenntnisse	Seite 12
2.4.	Die Emotion Angst	Seite 14
2.4.1.	Wahrnehmung von Angst	Seite 14
2.4.2.	Prozesskomponenten	Seite 14
2.4.3.	Prüfungsangst	Seite 15
2.4.4.	Erkenntnisse	Seite 19
3.	Motivation und Selbstwirksamkeitserwartung	Seite 20
3.1.	Begriffsbestimmung der Motivation	Seite 20
3.2.	Das Motivationsmodell von Heckhausen und Rheinberg	Seite 21
3.2.1.	Situations-Handlungs-Erwartung	Seite 22
3.2.2.	Handlungs-Ergebnis-Erwartung	Seite 24
3.2.3.	Situations-Ergebnis-Erwartung	Seite 25
3.2.4.	Ergebnis-Folge-Erwartung	Seite 25
3.2.5.	Tätigkeits- und Folgenanreize	Seite 26
4.	Geschlechtsspezifische Sozialisation	Seite 28
4.1.	Einführung	Seite 28
4.2.	Gesellschaftliche Sozialisation	Seite 29
4.3.	Musikalische Sozialisation	Seite 31
4.4. S	Schule als Ort der Sozialisation	Seite 32

5.	Beschreibung der Studie	Seite 36
5.1.	Ziele	Seite 36
5.2.	Population	Seite 38
5.3.	Aufbau des Fragebogens	Seite 39
5.4.	Hypothesen	Seite 42
5.5.	Operationalisierung	Seite 43
5.6.	Methodische Begründung	Seite 44
5.7.	Gütekriterien	Seite 46
5.7.1.	Objektivität	Seite 46
5.7.2.	Reliabilität	Seite 47
5.7.3.	Validität	Seite 48
6.	Ergebnisse	Seite 49
6.1.	Überprüfung der Skalen „Max“, „Lisa“ und „schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung“	Seite 49
6.1.1.	Normalverteilung	Seite 49
6.1.2.	Reliabilität	Seite 51
6.1.3.	Validität	Seite 53
6.1.4.	Ein Ansatz für eine geschlechtsunabhängige Skalenbildung	Seite 56
6.1.5.	Betrachtung einzelner Items der Skalen „Max“ und „Lisa“	Seite 59
6.2.	Hypothesenüberprüfung	Seite 62
6.2.1.	Erste Hypothese	Seite 62
6.2.2.	Zweite Hypothese	Seite 63
6.2.3.	Initiativuntersuchung 1: Verteilung der Stressskalen nach dem Merkmal Geschlecht	Seite 64
6.2.4.	Initiativuntersuchung 2: Verteilung der Stressskalen nach dem Merkmal Klassenstufe	Seite 66
6.2.5.	Dritte Hypothese	Seite 68
6.2.6.	Vierte Hypothese	Seite 70
6.2.7.	Fünfte Hypothese	Seite 72
6.2.8.	Subjektives Stressempfinden im Musikunterricht	Seite 73
6.2.9.	Weitere Ursachen für Stress	Seite 74

7.	Zusammenfassung	Seite 76
7.1.	Überprüfung der Skalen „Max“, „Lisa“ und „schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung“	Seite 76
7.1.1.	Normalverteilung	Seite 76
7.1.2.	Reliabilität	Seite 76
7.1.3.	Validität	Seite 77
7.1.4.	Ein Ansatz für eine geschlechtsunabhängige Skalenbildung	Seite 78
7.2.	Hypothesengeleitete Ergebnisse	Seite 78
7.2.1.	Geschlechtsspezifische Stresswahrnehmung der Skalen „Max“ und „Lisa“	Seite 78
7.2.2.	Initiativuntersuchung 1: Verteilung der Stressskalen nach dem Merkmal Geschlecht	Seite 79
7.2.3.	Initiativuntersuchung 2: Verteilung der Stressskalen nach dem Merkmal Klassenstufe	Seite 80
7.2.4.	Zusammenhang zwischen Stress und Selbstwirksamkeitserwartung	Seite 81
7.2.5.	Einfluss von Instrumentalunterricht auf das Fächerranking	Seite 82
7.2.6.	Zusammenhang zwischen hohem Fächerranking und subjektiver Leistungseinschätzung	Seite 83
7.2.7.	Subjektives Empfinden von negativem Stress im Musikunterricht	Seite 84
7.2.8.	Weitere Gründe für negativen Stress	Seite 84
8.	Fazit	Seite 85
9.	Anregungen für die musikpädagogische Praxis	Seite 88
9.1.	Das Improvisieren im Musikunterricht	Seite 88
9.2.	Die Improvisation am Beispiel von Zufallsverfahren	Seite 89
10.	Schlussbemerkung	Seite 92
11.	Literatur	Seite 93
12.	Abbildungsverzeichnis	Seite 97
13.	Anhang	Seite 98

1. Einleitung

„Stress in der Schule kann eine Ursache für die relativ schlechten Ergebnisse deutscher Jugendlicher in der PISA-Studie sein.“¹

Stress ist in unserer heutigen Gesellschaftsstruktur ein fester Bestandteil des alltäglichen Lebens. Dabei geht es dem Menschen im 21. Jahrhundert eigentlich so gut wie nie zuvor. Die durchschnittliche Lebenserwartung hat sich weit erhöht und stellt an das soziale Gemeinschaftssystem neue Anforderungen. Die psychologische Komponente des gesellschaftlichen Wandels wurde dabei über lange Zeit tabuisiert. Dieser Umgang unterlag jüngst einem Wandel und es herrscht zumindest Einigkeit darüber, dass die Gesellschaft offen mit dem psychischen Leiden Stress umgehen muss. So stellte auch die Weltgesundheitsorganisation (WHO) fest, dass Stress am Arbeitsplatz „eine der größten Gefahren des 21. Jahrhunderts“ darstellt.²

Das Erleben von Stress durchzieht aber nicht allein berufliche Ebenen, sondern auch die Freizeit und privaten Beziehungen von Individuen. Dabei zeigen sich die Belastungen von Stress nicht nur bei Erwachsenen, die zunächst in der Stressforschung im Fokus standen. Auch das Leben von Kindern und Jugendlichen wird durch das Erleben von Stress in nicht unerheblichem Umfang geprägt.

Insbesondere die Institution Schule nimmt für junge Menschen eine binäre Rolle ein. Auf der einen Seite bildet sie den Ort des Kompetenzerwerbs und der Sozialisation mit dem Ziel, die Schülerinnen und Schüler für eine individuelle Lebensbewältigung in der Gesellschaft zu rüsten, andererseits wird die Schule als Institution mit ihren Leistungsanforderungen von jungen Menschen als stressreiche Belastung empfunden.

Die Auswirkungen von Stress stelle ich auch vermehrt bei den Schülern fest, die ich in freiwilligen Arbeitsgemeinschaften an Berliner Schulen betreue. Viele Schüler und Schülerinnen scheinen zumindest phasenweise unter psychischen und körperlichen Erschöpfungserscheinungen zu leiden, die in nicht seltenen Fällen zu einer Aufgabe freiwilliger musikalischer Betätigung führte. Viele Schüler gaben bei Rückfragen an, sich dem Stress der Schule nicht mehr gewachsen zu fühlen. Oder sie hätten neben der Schule so viele andere Verpflichtungen, dass keine Zeit für ein gemeinsames Musizieren verbleiben würde.

Daraus ergab sich für mich als angehender Lehrer der Grundschule die Frage, welche Ursachen für das Erleben von Stress zu finden sind, und warum einige Schüler

¹ Seiffge-Krenke, I. (2007), S. 190.

² Dettmer, M.; Shafy, S.; Tietz, J. (2011), S.122.

und Schülerinnen scheinbar stärker unter der Belastung von Stresssymptomen zu leiden haben, als andere.

Bei näherer Betrachtung des schillernden Begriffes Stress präsentierte sich mir eine Fülle an theoretischen Konzepten und eine Komplexität der Ursachenzuschreibungen von Stresswahrnehmungen, die weniger zur Klärung meiner Frage beitrugen, sondern weitere Fragen aufwarfen. Welchen Einfluss haben die Persönlichkeit und die Erziehung auf das Erleben von Stress? In welcher Art und Weise werden Stresswahrnehmungen verarbeitet und welche Prozesse sind hierbei beteiligt?

Auf wissenschaftlicher Ebene stellt der Begriff Stress mit seinen Komponenten ein hochkomplexes Beziehungskonzept dar. Darüber hinaus dürften empirische Studien zur Stressforschung im Schulfach Musik als Feld meiner Lehrtätigkeit nach meinem Wissensstand als rar angesehen werden. Die Beantwortung meiner Fragen entwickelte sich somit weitaus schwieriger als zunächst angenommen.

Die vorliegende Arbeit folgt daher dem Anspruch, die Prozesse der Wahrnehmung und Verarbeitung von Stress darzulegen. Dabei soll auch der Versuch unternommen werden, durch Sozialisation verursachte geschlechtsspezifische Unterschiede zu ermitteln. Hierfür wurde ein eigens konstruierter Fragebogen eingesetzt, der Erkenntnisse darüber liefern soll, inwieweit Musikunterricht von den Schülern und Schülerinnen als negativ stressreich erlebt wird. Darüber hinaus werden die entwickelten Skalen auf ihre empirische Qualität untersucht.

Um den theoretischen Rahmen nicht zu sprengen, begrenze ich diese Arbeit hinsichtlich der theoretischen Grundlagen auf die transaktionale Stresstheorie von Lazarus. Hier soll zunächst ein Einblick in die wissenschaftliche Stressforschung gegeben werden. In diesem Zusammenhang beleuchte ich die Emotion Angst in Anforderungssituationen sowie anschließend das Persönlichkeitsmerkmal Selbstwirksamkeit, das u.a. als wichtige Komponente des Motivationsprozesses und der Stresswahrnehmung anzusehen ist. Außerdem wird ein Einblick in die geschlechtsspezifischen Prozesse der Sozialisation gegeben, um in der Auswertung der Studie entsprechende Ergebnisse und Annahmen darlegen zu können. Die theoretische Ausarbeitung dient als Grundlage der Durchführung und Auswertung der in Kapitel 5 folgenden Feldstudie. Sie nimmt dabei die ersten 4 Kapitel dieser Arbeit ein. Die Untersuchung soll als Anregung verstanden werden, den Horizont der empirischen Stressforschung im Musikunterricht durch aktuelle Daten zu erweitern.

Abschließend stelle ich als Konsequenz der Ergebnisse die Methode der Improvisation für die musikpädagogische Unterrichtsgestaltung vor.

2. Stress

Einleitend soll Aufschluss darüber gegeben werden, was unter dem Begriff Stress zu verstehen ist. Auf Grundlage des transaktionalen Stressmodells nach Lazarus soll weiterführend untersucht werden, wie es zum Erleben von Stress kommen kann und warum es bei der Stresswahrnehmung individuelle Unterschiede gibt. Abschließend soll die Emotion Angst als Resultat der Wahrnehmung und Verarbeitung von negativem Stress im Kontext von Prüfungsangst erläutert werden.

2.1. Begriffsbestimmung

Der Begriff Stress hat sich umgangssprachlich als eine negative Beschreibung von Anforderungssituationen, Belastungssituationen oder auch Situationen der Überforderung durchgesetzt. Selbst die meisten Grundschulkinder sind mit diesem Verständnis von Stress bereits vertraut, was eindrucksvoll in einer Studie von Lohaus, Domsch und Fridrici nachgewiesen werden konnte.³ Auf wissenschaftlicher Ebene stellt der Begriff Stress mit seinen Komponenten ein hochkomplexes Beziehungskonzept dar. Den Ursprung der heutigen Stressforschung findet man in den Arbeiten von Hans Selye, der die reinen Körperreaktionen einer Belastungssituation auf biologischer Ebene untersuchte.⁴ Der Begriff umschließt entgegen dem umgangssprachlichen Empfinden auch den positiven Stress, der von Selye „Eustress“ genannt wird. Der negative Stress wird als „Disstress“ bezeichnet. Der Begriff Stress lässt sich somit nicht per se als negativ oder schädigend einstufen, sondern beschreibt ebenso Prozesse, die durch den körperlichen Erregungszustand eine leistungssteigernde Wirkung auf Körper und Geist zur Folge haben. Dabei haben sich vor allem solche Reize als leistungssteigernd herausgestellt, die sich bis zu einem mittleren Erregungszustand des Individuums erstrecken.⁵ Welche Reizsituation aber zu einem stressreichen Erregungszustand führt und somit leistungsfördernd oder leistungsmindernd wirkt, ist von individuellen und situationsspezifischen Kriterien abhängig.

Stress kann durch unterschiedliche Ansätze interpretiert werden. Dabei haben sich drei verschiedene wissenschaftliche Ansichten durchgesetzt.⁶

Man kann Stress als ein kritisches Ereignis interpretieren, das als Input von außen auf ein Individuum schädigend einwirkt und dabei als unabhängige Reizvariable fungiert.

³ Vgl. Lohaus, A.; Domsch, H.; Fridrici, M. (2007), S. 4.

⁴ Vgl. Renneberg, B.; Hammelstein, P. (2006), S. 217.

⁵ Vgl. Lohaus, A.; Domsch, H.; Fridrici, M. (2007), S. 11.

⁶ Vgl. Buchwald, P.; Ringeisen, T. (2008), S. 46ff.

Stress kann aber auch als Output-Reaktion verstanden werden, die sich als Ergebnis eines Belastungsreizes einstellt. Ein Vertreter ist Selye mit seiner Stresstheorie, die grob formuliert annimmt, dass Stress ein komplexes aber einheitliches Reaktionsmuster darstellt, das unspezifisch bei jeder stressreichen Anforderung stattfindet. Innerhalb von drei Reaktionsphasen lösen Reize universelle physiologische Stressreaktionen aus, die den Menschen als Abwehrmechanismus schützen sollen. Zunächst werden Hormone als Reaktion auf einen bzw. mehrere Reize ausgeschüttet. Darauf zeigt der menschliche Organismus eine sogenannte Widerstandsphase, in der er versucht, die körperlichen Reaktionen wieder in eine Art Gleichgewicht zu überführen. Bleibt dann ein stressauslösender Reiz bestehen, erfolgt als letzte Phase der Zusammenbruch des Widerstandes und somit eine Erschöpfungsphase.

Der dritte Ansatz ist relational orientiert. Ein Grundgedanke ist dabei eine über psychologische Variablen analysierte Beziehung zwischen dem Individuum und seiner Umwelt. Die transaktionale Ansicht innerhalb der relationalen Sichtweise schließt auch eine wechselseitige Beeinflussung zwischen dem Individuum und der Situation mit ein.⁷ In der empirischen Stressforschung hat sich dieser transaktionale Ansatz als besonders fruchtbar erwiesen. Er wurde von dem Psychologen Richard Lazarus theoretisch ausgearbeitet.

2.2. Stresswahrnehmung

Im Erfahrungsmoment Stress ist sich der Mensch nicht sicher, ob er eine herrschende Situation mittels seiner Ressourcen, wie den eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, optimal bewältigen kann. Lazarus stellte bezüglich der Stresswahrnehmung fest:

„Stress is any event in which environmental or internal demands tax or exceed the adaptive resources of an individual, social system, or tissue system.“⁸

Es gibt somit keine vorhersagbare Lösung der wahrgenommenen Reizsituation. Dies führt zu einem veränderten Erregungszustand und gleichzeitig zu einem anderen Verhalten als in stressfreien Situationen. Es ist ein Prozess, in dem wir uns wechselseitig von den Anforderungen der Umwelt und von uns selbst beeinflussen lassen. Die Lebensereignisse fordern dabei vom Individuum eine tägliche Anpassung ein. Die Ursachen für das unterschiedliche Empfinden von Stresssituationen sind u.a. subjektive Erfahrungen, Bewertungen und entwickelte Kompetenzen, die der Mensch in seiner aktiven Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umwelt aufgebaut hat.

⁷ Vgl. Renneberg, B.; Hammelstein, P. (2006), S. 219.

⁸ Schwarzer, R. (2000), S. 12.

2.3. Das transaktionale Stressmodell von Lazarus

2.3.1. Theoretische Annahmen

Die entsprechende Theorie wurde durch Richard Lazarus entwickelt und in den 60er Jahren als kognitiv-transaktionale Stresstheorie bekannt. Das Kernstück ist der kognitive Prozess des Individuums bezüglich einer Reizsituation, der darüber entscheidet, ob die Person einen Stresszustand erreicht oder nicht. Schwarzer formuliert hierzu:

„Die kognitive Einschätzung oder Bewertung [...] wird somit zum zentralen Bestimmungsstück von Stress.“⁹

Ob ein Reiz überhaupt stressreich wahrgenommen wird, ist sehr individuell. Dabei sind nicht die Reize an sich maßgeblich für das Auslösen einer stressreichen Situation, sondern die individuelle kognitive Verarbeitung und Bewertung der gesamten Reizsituation.

Zunächst entschlüsselt das Individuum grundlegend alle zu verarbeitenden Reize. Diese werden entweder als ungefährlich oder als stressreich empfunden, wobei letztere, auch Stressoren genannt, in einen Prozess der Bewältigung münden.

Für Schüler zählen in der Schule vor allem solche Stressoren, die mit Leistungsanforderungen und Anforderungen des sozialen Umfelds in Beziehung stehen. Nach Remmler-Bellen sind das u.a. „Klassenarbeiten, Tests, Angst vor Nichtversetzung und Schulversagen“, sowie „Zeitdruck, Überforderung durch Hausaufgaben, Angst vor mündlichen Abfragen und Unterforderung“ aber auch „Probleme mit Mitschülern und Lehrern“. ¹⁰

Dass die Begleitemotion Angst in den entsprechenden Erhebungen in Verbindung mit negativem Stress bzw. den entsprechenden Stressoren assoziiert wird, kann zu der Annahme führen, dass negativer Stress und Angst positiv miteinander korrelieren.

2.3.2. Modellbeschreibung

Das Modell legt den Fokus auf die kognitiv-transaktionalen Prozesse der subjektiven Bewertung oder Einschätzung¹¹ einer Reizsituation (Abb. 1). Dabei analysiert das Individuum die Situation unter dem Einfluss seiner Persönlichkeitsmerkmale. Weiterer Bestandteil des Modells ist die Bewältigung von Stress. Bei dieser Bewältigung wird die Umwelt bzw. der Reiz bezüglich seiner Stressoren kategorisiert und es werden gegebenenfalls regulierende Maßnahmen ergriffen. Ziel dieser Prozesse - auch

⁹ Schwarzer, R. (2000), S. 15.

¹⁰ Vgl. Remmler-Bellen, D. (2010), S. 18.

¹¹ Die Begriffe Bewertung und Einschätzung werden hier synonym verwendet.

„Coping“ genannt – ist immer, ein durch Stress ausgelöstes Ungleichgewicht auszugleichen.¹² Auch die Emotion wird innerhalb des transaktionalen Modells berücksichtigt und rückt im Verlauf der Forschungen verstärkt in den Vordergrund.

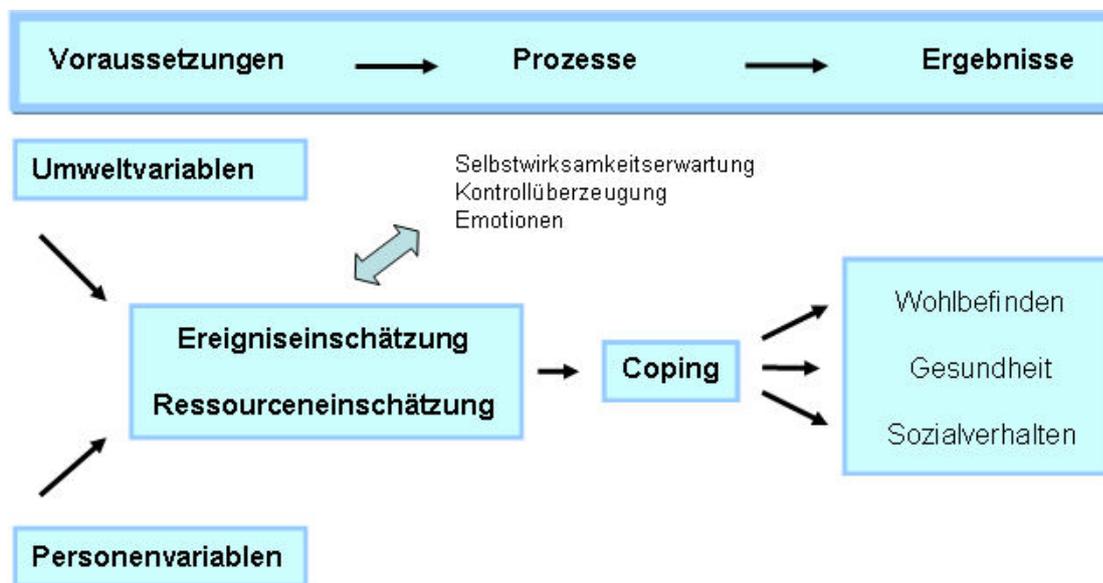


Abb. 1: Das transaktionale Stressmodell von Lazarus, leicht verändert (nach Schwarzer 2000, S.16)

Die Basis der Bewertung und auch Bewältigung sind reizorientierte subjektive Annahmen und Erwartungen bezüglich der wahrgenommenen Situation und der eigenen Person. Die Annahmen des Individuums über sich selbst sind wiederum abhängig von individuellen Merkmalen der Persönlichkeit. Hierzu zählen auch motivationale Komponenten, wie „Kontrollüberzeugungen“^{13 14} und Erwartungen der eigenen Selbstwirksamkeit¹⁵. Die Erwartungen sind geprägt durch die gesammelten Erfahrungen des Individuums und deren Interpretation. Lohaus, Domsch und Fridrici formulieren hierzu:

„Die Bewertung eines Ereignisses hängt dabei wesentlich von früheren Erfahrungen mit ähnlichen Situationen ab.“¹⁶

Ein Schüler, der wiederholt die Erfahrung gemacht hat, durch eine ungenügende Leistung z.B. negative Reaktionen der Eltern hervorzurufen, wird in ähnlichen Situationen die Anforderung tendenziell als stressreicher empfinden, als ein Schüler, der solche Erfahrungen nicht gemacht hat.

¹² Vgl. Schwarzer, R. (1997), S. 269.

¹³ Überzeugung, eine Handlungsstrategie bis zum erwarteten Ergebnis durchführen zu können.

¹⁴ Vgl. Schwarzer, R. (1997), S. 271.

¹⁵ Überzeugung, eine Anforderung durch eigene Kompetenzen bewältigen zu können.

¹⁶ Lohaus, A.; Domsch, H.; Fridrici, M. (2007), S. 4.

Entscheidender Grundgedanke des Modells ist, dass sich die innewohnenden Prozesse gegenseitig beeinflussen, in ständigem Austausch stehen und manifestierende Rückwirkungen aufeinander haben. Darüber hinaus besteht hinsichtlich des zeitlichen Verlaufs keine feste Struktur. Es handelt sich innerhalb des gesamten Stressmodells eher um ein Netz aus komplexen kognitiven Beziehungen verschiedener Prozesskomponenten.

Im Folgenden werde ich die von Lazarus getroffenen Annahmen der Prozesse zur Bewertung und Bewältigung von Stress erläutern.

2.3.3. Primäre und sekundäre Bewertung von Stress

Innerhalb des Bewertungsprozesses wird die Situation durch zwei Verfahren, die primäre und die sekundäre Bewertung, analysiert (Abb. 2). Die Bewertungen werden allerdings nicht in einer bestimmten Reihenfolge vollzogen, wie es die verwendeten Begriffe suggerieren, sondern finden vielmehr in einem ständigen Wechsel statt. Dabei können sie sich beeinflussen und auch überschneiden.¹⁷

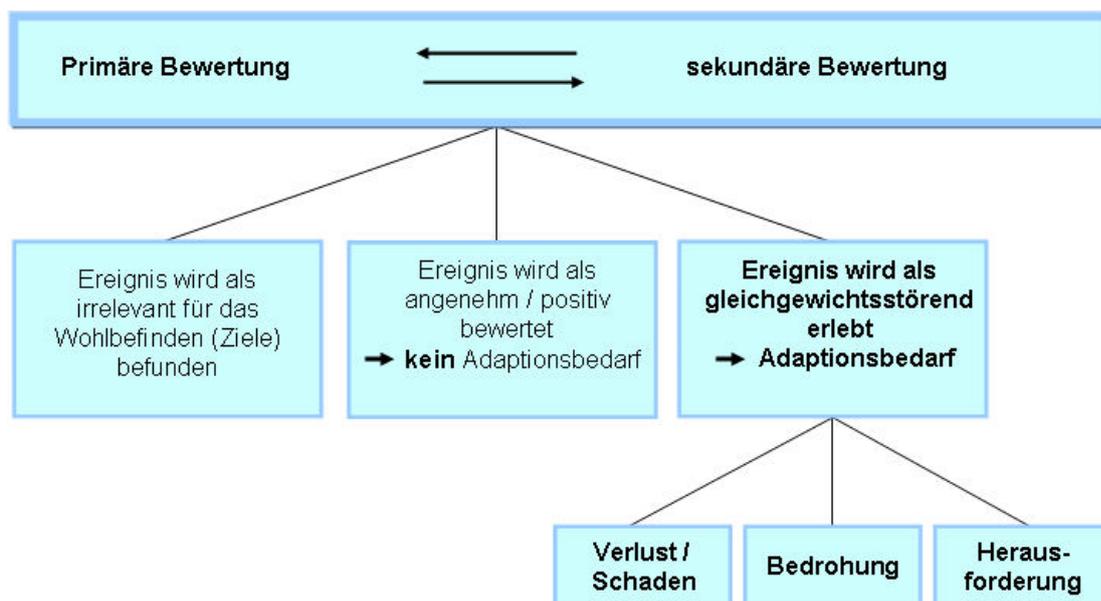


Abb. 2: Modell der primären und sekundären Bewertung,¹⁸ leicht verändert

In der primären Einschätzung wird die Relevanz der Anforderungen untersucht. Hierbei orientiert sich das Individuum überwiegend an Informationen der subjektiven Einschätzung von herrschenden Umweltbedingungen. Sollten die Anforderungen irrelevant oder positiv auf den Betroffenen wirken, werden sich keine Symptome von

¹⁷ Vgl. Schwarzer, R. (2000), S. 19.

¹⁸ <http://www.meb.uni-bonn.de/psychiatrie/medpsy/manuskripte/KursMedPsy5-31.10.Stress.ppt#6> (10.12.2010).

Stress zeigen, denn es ist kein Adaptionsverhalten nötig. Erst wenn das Individuum die Anforderungen als herausfordernd, bedrohend oder schädigend/verlustreich einstuft, werden die subjektiv wahrgenommenen Stressoren durch einen auftretenden Adaptionsbedarf näher untersucht. Anforderungen, die dabei als herausfordernd interpretiert werden, können zu positivem Stress, bzw. „Eustress“ führen. Anforderungen der Bedrohung oder eines Schadens können dagegen negativen Stress, bzw. „Distress“ auslösen. Dabei tangiert eine Anforderung durchaus auch mehrere Stressoreigenschaften, allerdings wird sich u.a. unter dem Einfluss individueller Persönlichkeitsmerkmale immer nur eine der Varianten als dominant erweisen. Diese Wahrnehmungen bilden sich durch die subjektive Einschätzung der Situation, ob die gestellte Anforderung die zur Verfügung stehenden Mittel beanspruchen oder sogar überbeanspruchen. Darüber hinaus besteht bezüglich der Anforderung die Gefahr eines persönlichen Kontrollverlustes und damit einhergehend ein Mangel an emotionalem Wohlbefinden.¹⁹

Befindet sich ein Individuum in diesen Wahrnehmungsfeldern, werden in der sekundären Einschätzung die eigenen zur Verfügung stehenden Ressourcen und Strategien zur Bewältigung der Anforderungen untersucht.

Auch Faktoren des Umfelds, wie das eigene soziale Netzwerk oder finanzielle Ressourcen, werden in den Lösungsprozess mit einbezogen. Hier überprüft sich das Individuum selbst, wobei die gesammelten Informationen ebenfalls stark durch die individuellen Persönlichkeitsmerkmale geprägt werden.

Die individuelle Auffassung, stressreiche Situationen durch eigene Handlungen kontrolliert bestehen zu können, scheint elementar für die Ausprägung der Wahrnehmung einer stressreichen Anforderung. Sie kann auch als Selbstwirksamkeitserwartung definiert werden.

„Wichtigste Ressource im Prozess der sekundären Einschätzung gilt die Selbstwirksamkeitserwartung einer Person, also ihre Überzeugung, spezifische Anforderungen durch eigenes kompetentes Handeln unter Kontrolle zu bringen.“²⁰

Je nachdem, wie eine Anforderung bewertet und eingeschätzt wird, können sich für die Zukunft bei identischen oder ähnlichen Situationen bestimmte Überzeugungen hinsichtlich der grundlegenden Bedeutsamkeit, der Bewältigungsstrategien und Ressourcenwahrnehmung manifestieren. In Kombination mit den Persönlichkeitsmerkmalen sind die Bewertungsmuster entscheidend für die Strategie, mit der auf die An-

¹⁹ Vgl. Mistele, P. (2007), S. 167.

²⁰ Schwarzer, R. (2000), S. 15.

forderung reagiert wird. Manifestationen negativer Erwartungen können dabei auch auf emotionaler Ebene erkennbar werden.

In einer Studie von Lohaus wurden für die Schule konkrete Anforderungssituationen mit Bewertungen von hohem negativem Stresserleben ermittelt. In der Studie wurden 342 Schüler/innen nach ihren Stresswahrnehmungen befragt. Die Erhebung ergab, dass die Schüler neben Anforderungen durch Klassenarbeiten insbesondere die „Hausaufgabensituation am Nachmittag“ und „Ärger mit Freunden“ als stressreich erleben. In einer Studie von Yamamoto konnte darüber hinaus festgestellt werden, dass insbesondere die alltäglichen Probleme und Anforderungen der Schüler zu hohem Stressempfinden führen. So z.B. in einer Situation vom Lehrer gedemütigt und als Lügner beschuldigt zu werden oder der „Gang zum Direktor“.²¹

2.3.4. Stressbewältigung

Der Begriff der Stressbewältigung (Coping) wird in der Literatur unterschiedlich betrachtet. Ich werde daher im Folgenden versuchen, den nach Lazarus interpretierten Begriff zu erörtern. Im Prozess der Stressbewältigung werden gesammelte Informationen bezüglich der Anforderung kognitiv verarbeitet. Mittels Regulierungsmaßnahmen wird eine durch das Individuum unbewusst oder bewusst bestimmte Reaktion durchgeführt. Schwarzer formuliert hierzu:

„Stressbewältigung besteht zum einen aus Informationsverarbeitung und zum anderen aus instrumenteller Aktion.“²²

Ziel der Regulierungsaktion ist primär, die durch den Stressor verursachte Veränderung der physischen und/oder psychischen Lage wieder auszugleichen. Die hierfür benötigten Bewältigungskompetenzen werden dabei in unterschiedlicher Intensität in Anspruch genommen. Seiffge-Krenke stellt in ihrer Untersuchung von Jugendlichen fest, dass Stresssituationen, die sich für die Schüler als bedrohlich oder verlustreich darstellten, eine ähnlich starke Bewältigungskompetenz erfordern.²³ Sie formuliert zum Begriff der Stressbewältigung:

„Coping zielt auf die Reduktion von Stress, der aus der Konfrontation mit fordernden oder überfordernden Ansprüchen resultiert.“²⁴

²¹ Vgl. Lohaus, A.; Domsch, H.; Fridrici, M. (2007), S. 16.

²² Vgl. Schwarzer, R. (2000), S. 13.

²³ Vgl. Seiffge-Krenke, I. (2007), S. 43.

²⁴ Ebd.

Dieser Prozess wird, so stellt u.a. Lazarus fest, von Emotionen beeinflusst. Diese Feststellung führt zu der Annahme, dass bei der Bewältigung zwei in Wechselwirkung stehende Bereiche angesprochen werden, die emotionsorientierten und die problemorientierten Regulierungsversuche. Weber schreibt:

„ Problemfokussierte Bewältigung bezieht sich auf die Änderung der sachbezogenen Aspekte einer Belastung, emotionsfokussierte Bewältigung auf die Regulation belastender Emotionen“.²⁵

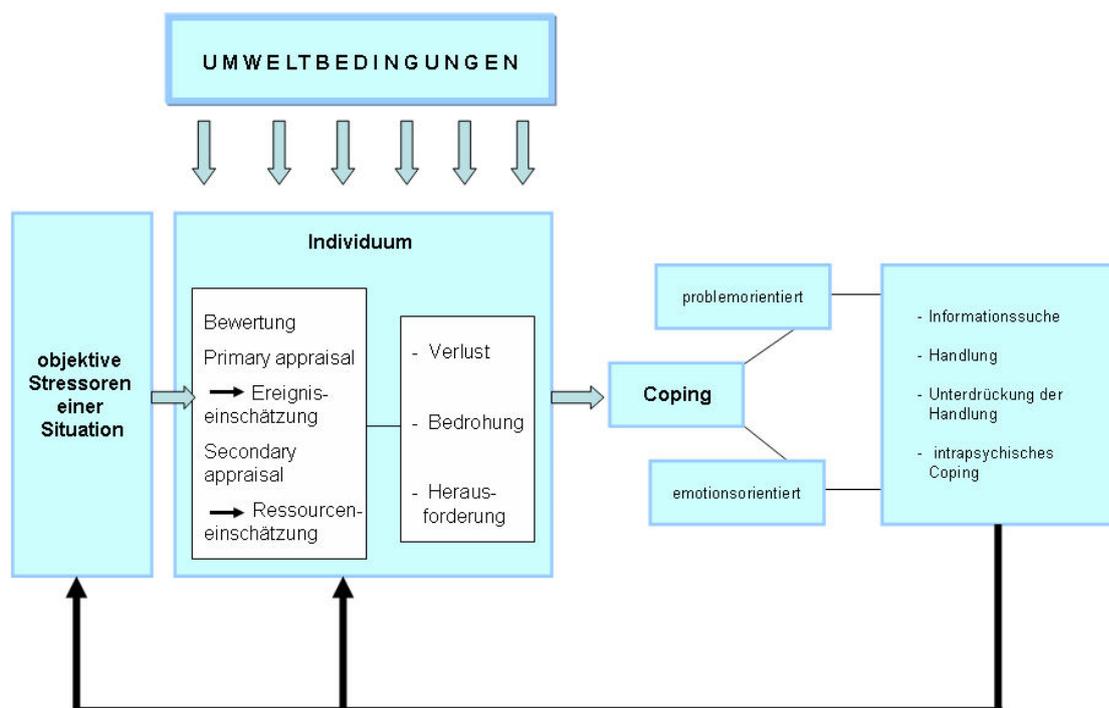


Abb. 3: Modell der Stressbewältigung (Coping),²⁶ leicht verändert

Beide Bereiche können in Stresssituationen in unterschiedlichster Art und Weise aktiv sein und müssen sich nicht einheitlich positiv oder negativ bezüglich einer Anforderungsbewältigung verhalten. So kann das Einnehmen von Tabletten im Vorfeld einer Prüfung zur Beruhigung der emotionalen Seite führen, muss aber nicht zwangsläufig zu einer angemessenen Regulation des Problems führen, nämlich zum Bestehen der Prüfung. Durch die Komponente der Emotion werden sehr heterogene Aspekte der Persönlichkeit, wie z.B. die Motivation, in den Bewältigungsprozess eingebracht.

²⁵ Schwarzer, R. (1997), S. 289.

²⁶ <http://www.oddblog.de/stress/seite-18.html> (20.12.2010).

Schwarzer formuliert hierzu, dass Lazarus die Emotion als

„ein integratives und organismisches Konzept versteht, dass nicht nur Stress und Bewältigung einschließt, sondern auch Motivation, Kognition und Anpassung.“²⁷

Zur Kategorisierung der Bewältigungsarten bzw. Bewältigungsstrategien unterteilt er in die aktiven Strategien „Informationssuche“ und „direktes Handeln“. Die passiven Strategien sind das „Unterlassen von Handlungen“ sowie das „intrapyschische Bewältigen“^{28,29} Auch hier können die Bereiche der Bewältigung durch individuelle Strategien in unterschiedlicher Ausprägung tangiert werden, wobei emotions- und problemorientierte Copingfunktionen auftreten können. Krohne formuliert hierzu:

„Dieselbe Copingstrategie [...] kann also (zu verschiedenen Gelegenheiten, hin und wieder auch gleichzeitig) sowohl eine instrumentelle[...] als auch eine palliative [...] Funktion haben.“³⁰

Neben der Bewertung steht auch die Bewältigung unter dem Einfluss sowohl von Situations- und Persönlichkeitsmerkmalen, als auch von individuellen Emotionen. Die Persönlichkeitsmerkmale können über die Variablen der individuellen Motivationsmuster im Rahmen der subjektiven Bedeutsamkeit eines Ereignisses und der subjektiven Kontrollüberzeugungen bezüglich eines Sachverhalts terminiert werden. Situationsmerkmale beinhalten formale Faktoren, wie die zeitliche Dauer, die Kontrollierbarkeit und die generelle und zeitliche Vorhersagbarkeit. Auch inhaltliche Faktoren sind von Bedeutung, wie physische, selbstwertrelevante oder soziale Stressoren.

Gerade bei Schülern zeigen sich hinsichtlich konkreter Bewältigungsmöglichkeiten gravierende Unterschiede aufgrund des biologischen Entwicklungsstandes. So konnte dargelegt werden, dass Kinder der Grundschule über weniger konkrete Bewältigungsmuster verfügen, als die durch Lebenserfahrung geprägten Schüler der Oberstufe.³¹

Diese Vorgänge werden aber auch von unbewussten Faktoren beeinflusst, die innerhalb des Bewältigungsprozesses eingreifen und als manifeste Mechanismen wie z.B. Abwehrhaltungen Auswirkungen auf die Bewältigung aber auch auf zukünftige Bewertungen haben. Der Faktor der Emotion in einer Situation wird durch subjektive

²⁷ Schwarzer, R. (2000), S. 18.

²⁸ Bezieht sich auf kognitive Prozesse, wie Verharmlosung oder Vermeidung.

²⁹ Vgl. Schwarzer, R. (2000), S. 34.

³⁰ Schwarzer, R. (1997), S. 269.

³¹ Vgl. Lohaus, A.; Domsch, H.; Fridrici, M. (2007), S. 13.

Wahrnehmung und Erwartung selbst zu einer Art „Informationsquelle“³², die dann bei ähnlichen Reizen vom Individuum hinzugezogen wird. Sie kann u.a. aus der sich wiederholenden Erfahrung von Misserfolgen in Anforderungssituationen resultieren, in der ein Schüler zu der Überzeugung gelangt, einer entsprechenden Sachlage nicht gewachsen zu sein. Ein Schüler, der in einer Prüfungssituation Angst empfindet, wird diese in ähnlichen Gegebenheiten ebenfalls wahrnehmen. Er wird daraus automatisch ableiten, dass er nicht über genügend Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügt, um die Anforderung zu bewältigen. Diese Einschätzung kann auch als Selbstwirksamkeitserwartung bezeichnet werden. Aus den gesammelten Erkenntnissen und Erfahrungen in spezifischen Situationen entwickeln sich dann neue Positionierungen des Individuums selbst und seiner subjektiven Umweltwahrnehmung.

2.3.5. Neubewertung

Die Persönlichkeit, Situation und Emotion haben in Verbindung mit der zuvor ausgeführten Bewältigungsstrategie ebenso Einfluss auf die abschließende Bewertung bzw. Neubewertung der Situation.³³ Die zukünftigen Folgen für anstehende Bewältigungsprozesse werden nach Lazarus hinsichtlich der physischen Gesundheit, dem psychischen Wohlbefinden und dem Sozialverhalten untersucht. Gemeinsam haben die kurz- und langfristigen Konsequenzen, dass sie das Ergebnis eines Selektionsprozesses von Bewältigungsstrategien beschreiben, die sich durch intern oder extern erlebte Erfolgs- oder Misserfolgsrückmeldungen bilden. Die Wirkung einer Bewältigungsstrategie auf die drei Untersuchungsebenen von Folgen muss dabei nicht übereinstimmen, sondern kann innerhalb einer Strategie positive aber auch negative Tendenzen aufweisen. Als Beispiel sei hier ein Schüler angeführt, der vor mündlichen Prüfungen regelmäßig Beruhigungsmittel zu sich nimmt. Das physische Wohlbefinden mag zwar in angemessener Weise reguliert sein, doch können sich durch die medikamentöse Behandlung körperliche Schäden einstellen. Auch wäre eine Abhängigkeit möglich, woraus sich unter Umständen soziale Isolationsprozesse und psychische Spannungen entwickeln können.

2.3.6. Erkenntnisse

Die empirische Überprüfung der kognitiv-transaktionalen Stresstheorie durch die Messung von Stress ist nach meiner Recherche umstritten und mündet in den letzten Jahrzehnten in den unterschiedlichsten Bemühungen einer Theorie- und Modellkonkretisierung. Lazarus ist für seine Versuche, die Theorie zum kognitiv transaktionalen

³² Schwarzer, R. (2000), S. 13.

³³ Vgl. Schwarzer, R. (1997), S. 268.

Modell über die Messung von Stress zu überprüfen, über die Jahre kritisiert worden. So stellt Schwarzer fest, dass

„[...] die Lazarus-Gruppe es in 25 Jahren Stressforschung nicht fertig gebracht hat, ein Kernstück der Theorie, nämlich die Appraisals zu messen.“³⁴

Die Komplexität und Dynamik der Lazarustheorie macht eine empirische Überprüfbarkeit und Operationalisierung schwierig, so dass es bis heute nicht wirklich möglich ist, die Theorie empirisch zu belegen. Die Schwierigkeit liegt in der Theorie an sich, welche sich den Anspruch auferlegt hat, Stress als das abbilden und nachweisen zu können, was es in der Realität auch darstellt: Ein hochkomplexer, dynamischer und in sich in Wechselwirkung stehender Prozess.

Trotzdem bleibt in moderneren Ansätzen der Grundgedanke von Lazarus und seinen Mitstreitern erhalten, so z.B. auch in der Theorie von Hobfoll zur Ressourcenerhaltung. Diese hier darzustellen soll jedoch nicht Inhalt dieser Studie sein.

Aus der Recherche ziehe ich die Erkenntnis, dass sich sowohl durch Bewertung als auch durch Bewältigung individuelle kurz- und/oder längerfristige Konsequenzen für das seelische und körperliche Wohlbefinden ergeben. Das Individuum seinerseits hat Einfluss auf seine Umwelt und die Bewältigungsstrategien, die ihm seiner Meinung nach in ähnlichen Situationen zur Verfügung stehen. Innerhalb des Stressprozesses und seiner Dynamik spielen u.a. Persönlichkeitsmerkmale wie Emotionen eine tragende Rolle, die mitunter zu individuellen Interpretationen von Anforderungen und zu entsprechenden Manifestationen führen können. Traue stellt hierzu fest:

„So[im Prozess] entstandene Emotionen sind keine primitive Art der Urteilsbildung, sondern eine wesentliche Voraussetzung für Entscheidungsprozesse. [...] Gefühle bewirken eine Annäherung oder Abwendung von der Situation, die nicht nur eine äußere Bedingung, sondern auch eine innere Phantasie sein kann.“³⁵

Haben sich bei Schülern über die Bewertung und Bewältigung gewisser Anforderungssituationen stressreiche Wahrnehmungen der Bedrohung und emotionale Merkmale manifestiert, kann das zu physischen, psychischen und sozialen Spannungen führen. Die Manifestierung der Emotionen kann erhebliche Probleme der adäquaten Stressbewältigung mit sich bringen und ebenso die Entwicklung von neuem Bewältigungsverhalten behindern oder sogar verhindern.

³⁴ Vgl. Schwarzer, R. (2000), S. 27.

³⁵ Traue, H. C. (2002), S. 84.

2.4. Die Emotion Angst

2.4.1. Wahrnehmung von Angst

„Angst ist ein unangenehmes Gefühl, das in Situationen auftritt, die als bedrohlich eingeschätzt werden“³⁶

Stressreiche Bewältigungsversuche können auf kognitiver und emotionaler Ebene zu kurz- und langfristigen Konsequenzen führen. Dabei kann die stressreiche Anforderung durch Adaption bewältigt werden. Stressreiche Emotionen lassen sich dadurch überwinden. Aber auch das Gegenteil kann der Fall sein, so dass das Individuum keine Lösung auf die gestellte Anforderung über die vorhandenen Ressourcen erreichen kann. Die Situation kann dann, wie oben ausgeführt, auch in Zukunft als bedrohlich interpretiert bzw. eingeschätzt werden.

Nimmt ein Schüler eine entsprechende Situation wiederholt als Bedrohung wahr, können negative Emotionen wie Angst zukünftige Bewältigungsversuche bestimmen. Innerhalb dieses Prozesses ist sich das Individuum sicher, dass die subjektiv wahrgenommenen Ressourcen den ebenso interpretierten Anforderungen nicht gerecht werden können. Diese Überzeugung ist u.a. ein Ergebnis von sich ständig wiederholenden Erfahrungsmomenten der Erwartung von Selbstwirksamkeit in bestimmten Handlungssituationen. Die bei Angst vorherrschende subjektiv negative Selbstwirksamkeitserwartung führt zu unterschiedlichen Ausprägungen der Bewältigung in spezifischen Anforderungssituationen. Die begleitende Emotion der Angst manifestiert sich mit der Gewissheit, in ähnlichen Situationen über nicht ausreichende Kompetenzen zu verfügen. Ein betroffener Schüler nimmt eine Situation also ganz anders wahr, als ein Schüler, der diese Erfahrungen von Ressourcenmangel nicht gemacht hat.

Die Konsequenz dieser subjektiven Feststellung kann sich dabei langfristig auf ähnliche Anforderungen übertragen und zu überdauernden körperlichen und seelischen Schäden führen.

2.4.2. Prozesskomponenten

Das Konstrukt der Angst wird in der Theorie und Forschung differenziert betrachtet. Die Angstwahrnehmung kann hinsichtlich ihrer zeitlichen Stabilität nach momentanem Angstzustand oder stabiler Ängstlichkeit als Persönlichkeitsmerkmal unterschied-

³⁶ Vgl. Schwarzer, R. (2000), S. 88.

den werden.³⁷ Dabei tritt die Angst normalerweise in individuellen spezifischen Situationen auf, die durch subjektive Einschätzungen und Erfahrungen als bedrohlich interpretiert werden. Welche Umweltsituationen generell als Bedrohung interpretiert werden und wie intensiv die Reaktion in einer Situation ausfällt sind Faktoren, die durch die individuelle Ängstlichkeit beeinflusst wird. Sie ist das Ergebnis der Kognitionen unterschiedlichster Angstwahrnehmungen, die vom Individuum im Laufe seines Lebens durchlebt und interpretiert wurden.

Die gesammelten Erfahrungen führen zu einer Manifestierung der Einschätzung ähnlicher Situationsanforderungen. Hierbei nehmen ängstlichere Schüler in Leistungssituationen der Schule selbstwertrelevante Anforderungen als bedrohlicher wahr als weniger ängstliche.³⁸

Die Emotion Angst sollte allerdings nicht per se als für das Individuum schädigend eingestuft werden. Der Mensch kann durch das Erleben von Angst lebensbedrohliche Situationen überstehen und zu körperlichen Höchstleistungen imstande sein. Problematisch werden solche Prozesse erst dann, wenn die Komponente der Angst ein gewisses individuelles Maß der Intensität überschreitet oder wiederholt in bestimmten Situationen auftritt und sich z.B. hohe Ängstlichkeit als Persönlichkeitsmerkmal oder eine hohe Angst vor einem Misserfolg in bestimmten Situationen festigt.

2.4.3. Prüfungsangst

Ich werde mich für eine weiterführende Annäherung an den Begriff der Angst im Folgenden mit dem für die Lehrtätigkeit wichtigen Bereich der Prüfungsangst als „spezielle Form der Leistungsangst“ auseinandersetzen.³⁹

Für den Leistungsapparat Schule ergeben sich für die Schüler spezielle Anforderungen. Sie müssen z.B. unabhängig von ihrer subjektiven Bedrohungswahrnehmung den Versuch unternehmen, die dem Alter entsprechenden schulischen Leistungsanforderungen zu meistern. Grundsätzlich kann dabei kein Schüler einer empfundenen Bedrohung durch die Schule entgehen, denn alle unterliegen der Schulpflicht. In diesem Anforderungsfeld können zwischen den starren curricularen Lern- und Leistungsanforderungen sowie der Institution Schule als Ort des sozialen Vergleichs einerseits und der sehr individuellen und heterogenen Ausprägung von subjektiver Angstwahrnehmung sowie Ängstlichkeit der Schüler andererseits erhebliche Span-

³⁷ Vgl. Seel, N. M. (2003), S. 99.

³⁸ Vgl. Schwarzer, R. (2000), S. 91.

³⁹ Vgl. Frenzel, A.C., Götz, T., Pekrun, R. (2008), S. 277.

nungen entstehen. Durch den sozialen Kontext von Leistungssituationen können sich so permanente Bedrohungen in spezifischen Anforderungssituationen durch subjektive Interpretation schädigend auf das Selbstwertgefühl auswirken. Dies gilt insbesondere in solchen Fällen, in denen „rivalisierende Zielstrukturen“ vorliegen.⁴⁰ Die Schüler durchleben durch den sozialen Vergleich in schulischen Leistungssituationen nicht nur die Angst, die mit der Überwindung einer Anforderung in Verbindung steht, sondern ebenfalls die Angst eines sozialen Leistungsvergleichs.

Abhängig von der Situationsanforderung werden daher in Prüfungssituationen die Bereiche der Leistungsangst und der sozialen Angst tangiert. Die Definition kann für beide Bereiche ähnlich formuliert werden.

„Leistungsangst ist die Besorgtheit und Aufgeregtheit angesichts von Leistungsanforderungen, die als selbstwertbedrohlich eingeschätzt werden.“⁴¹

„Unter sozialer Angst verstehen wir die Besorgtheit und Aufgeregtheit angesichts von sozialen Situationen, die als selbstwertbedrohlich erlebt werden.“⁴²

Es ist somit nicht verwunderlich, dass die Institution Schule von Schülern als hohe äußere Anforderung der sozialen Lebenswelt wahrgenommen wird.⁴³

Für schulbezogene Leistungssituationen in Kontext von Prüfungen belegen Studien überwiegend eine Leistungsminderung in Anforderungsmomenten, die durch Angst geprägt sind.

„Je nach Aufgabenbedingungen und individueller Motivationslage kann Prüfungsangst leistungsreduzierende oder leistungsförderliche Wirkungen entfalten. Für den Durchschnitt der Lerner aber ist bei kognitiv anspruchsvolleren Aufgaben von negativen Wirkungen auszugehen.“⁴⁴

Entscheidend für die Entwicklung von Prüfungsangst sind kognitive und emotionsgeleitete subjektive Lern-, Leistungs- und Prüfungseinschätzungen unter Berücksichtigung sowohl der aktuellen Lern- und Sozialumwelt als auch der subjektiven Erwartung durch Bewertung vergangener Situationswahrnehmungen. Dieser Prozess ist wiederum mit individuellen Einschätzungen der Kontrollierbarkeit und Bedeutsamkeit der Situation verbunden. Diese beiden Faktoren werden von Frenzel, Götz und Pekrun als „Kontroll-Appraisals“ und „Valenz-Appraisals“ bezeichnet und fließen als

⁴⁰ Vgl. Mietzel, G. (2003), S. 387.

⁴¹ Vgl. Schwarzer, R. (2000), S. 105.

⁴² Ebd. S. 118.

⁴³ Vgl. Seiffge-Krenke, I. (2007), S. 41ff.

⁴⁴ Pekrun, R.; Götz, T. (2006), S. 252.

Kernelemente in Pekrun's „Kontroll-Wert-Theorie“ ein, die den Prozess der Entstehung von Prüfungsangst modelliert.⁴⁵

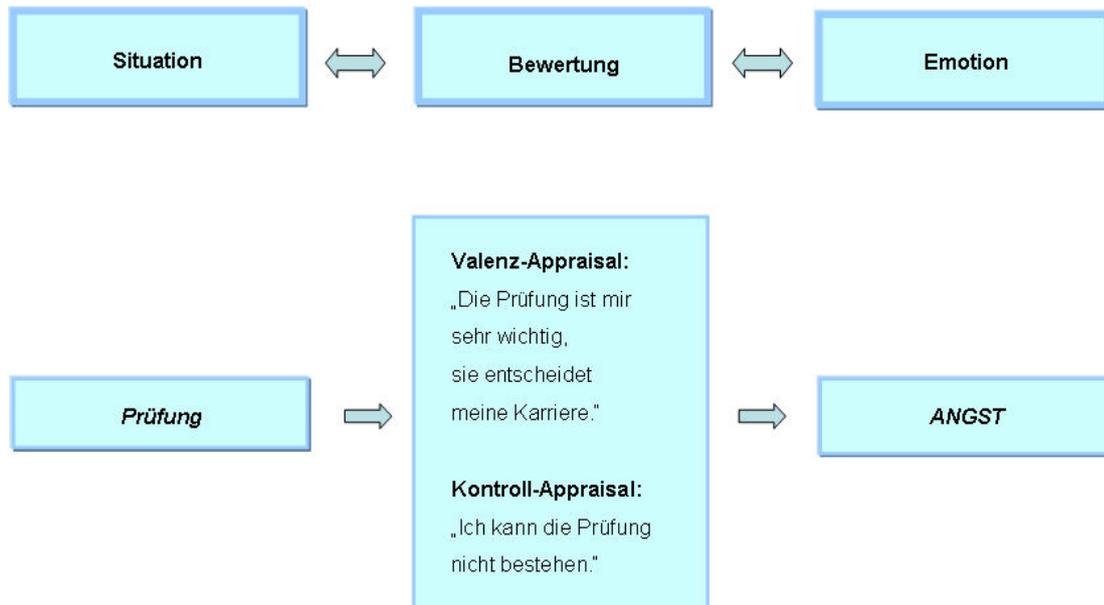


Abb. 4: Das Modell der Entstehung von Prüfungsangst, leicht verändert (nach Frenzel, Götz und Pekrun, 2008, S. 280)

Prüfungsangst tritt auf, wenn negative Konsequenzen durch einen Misserfolg drohen und das Individuum keine Möglichkeit sieht, dies zu verhindern. Gleichzeitig müssen die Konsequenzen der Misserfolgserwartung subjektiv bedeutsam erscheinen. Verschiedene Faktoren der Umwelt beeinflussen diesen Prozess, so z.B. die Vermittlung von Lerninhalten und die Gestaltung des Unterrichts. Dies gilt auch für die Vorbereitung und Durchführung von Prüfungen sowie für die Rückmeldungen, Folgen und Erwartungen, die das Individuum in seine Einschätzungen mit einbezieht.⁴⁶

Als Folge von Prüfungsangst können kognitive Ressourcen für den Prozess der physiologischen Wahrnehmung und Verarbeitung von Misserfolgserwartungen vom Prozess der Aufgabenverarbeitung abgezogen werden, wodurch die Leistungsfähigkeit des Individuums sinkt. Mietzel formuliert für das Vorliegen von Prüfungsangst:

„Bei Wahrnehmung der eigenen physiologischen Erregung [...] ist mit einer zusätzlichen Behinderung der Leistungsfähigkeit zu rechnen, wenn der Prüfungskandidat die körperlichen Symptome als Bestätigung seiner Besorgtheit deutet.“⁴⁷

Die Logik dieser Annahme erschließt sich durch die Erkenntnis, dass jeder Schüler über eine begrenzte kognitive Kapazität verfügt. Werden Ressourcen zur Wahrneh-

⁴⁵ Vgl. Frenzel, A.C., Götz, T., Pekrun, R. (2008), S. 279ff.

⁴⁶ Vgl. Pekrun, R.; Götz, T. (2006), S. 250.

⁴⁷ Mietzel, G. (2003), S. 386.

mung oder Regulation einer emotionalen Angstreaktion oder der persönlichen Ängstlichkeit verwendet, fehlen diese Kapazitäten im Verarbeitungsprozess der Prüfungsanforderung. Es scheinen somit vor allem kognitive Erlebenskomponenten der Angst zu sein, die zu einer Leistungsminderung führen können. Diese Annahme wird auch durch diverse Feldstudien belegt, so z.B. die Meta-Analysen von Hembree.⁴⁸ Ein Schüler wird im Zustand von Prüfungsangst eher versuchen, der Prüfung aus dem Weg zu gehen, oder sich darum bemühen, sie zu vermeiden. Durch die grundsätzliche Unausweichlichkeit von schulischen Prüfungen können sich bei drohendem Misserfolg eher extrinsisch motivierte Verhaltensweisen bilden, wie zum Beispiel eine Misserfolgsvermeidung vor den Mitschülern, durch verstärkte Anstrengung. Parallel reduzieren sich jedoch die intrinsische Motivation und das Interesse für den Lerninhalt, da dieser mit Misserfolgserwartungen anstatt mit Erfolgszuversicht erlebt wird. Die Motivation kann hier somit ambivalente Merkmale aufweisen. Einerseits ist es möglich, die extrinsische Motivation in dem Versuch zu erhöhen, den drohenden Misserfolg noch abzuwenden, andererseits sinkt die intrinsische Motivation, da die Fokussierung auf die Abwendung von Versagen gerichtet ist anstatt auf den Lern- und Leistungsinhalt.⁴⁹

Zwar kann Angst einen Menschen zu Höchstleistungen antreiben, trotzdem bleibt im Schnitt eine negative Auswirkung auf die Motivation. Wenn sich ein Schüler einer Prüfung nicht gewachsen fühlt, besteht für ihn keine Erfolgsmöglichkeit bzw. keine Möglichkeit, im momentanen Ist-Zustand durch eigenes Wirken die Bedrohung abzuwenden. Eine motivierende Wirkung für die Erreichung des Ziels nach der Motivationstheorie von Heckhausen und Rheinberg⁵⁰ erscheint im Zustand der Angst nur schwer möglich zu sein. Begründet wird diese Annahme u.a. damit, dass sich durch die Angst Persönlichkeitsmerkmale beeinflussen lassen, die für den Prozess der Motivation entscheidend sind, wie z.B. die Selbstwirksamkeitserwartung.

„Die Erwartung von Selbstwirksamkeit [in Stresssituationen] dürfte im allgemeinen mit Angst nicht vereinbar sein.“⁵¹

⁴⁸ Vgl. Schwarzer, R. (2000), S. 113ff.

⁴⁹ Vgl. Hasselhorn, M., Gold, A. (2009), S. 117.

⁵⁰ Vgl. Kapitel 3.2.

⁵¹ Schwarzer, R. (2000), S. 13.

2.4.4. Erkenntnisse

Daraus kann abgeleitet werden, dass bei subjektiv interpretierter Misserfolgserwartung im Allgemeinen eine geringe Motivation und eine hohe Stresswahrnehmung für die entsprechende Anforderung vorliegt, da die Selbstwirksamkeit in beiden Dimensionen eine entscheidende Prozesskomponente darstellt. Zwar kann angenommen werden, dass sich durch die Unausweichlichkeit von Prüfungssituationen extrinsische Motivationssteigerungen feststellen lassen. Diese zeichnen sich aber u.a. eher in dem größeren Bemühen aus, innerhalb der personellen Beziehungsstrukturen nicht an Ansehen zu verlieren, als die Anforderung selbst erfolgreich zu bewältigen. Die Motivation bezieht sich hier also tendenziell auf eine andere Dimension. Die Dimension der Anforderung selbst wird durch die Emotion Angst als Resultat negativer Erwartungen hinsichtlich des Erfolgs durch eigene Handlungen geprägt.

Bilden sich chronische Ängste für bedrohliche Situationen mit der Auffassung bei ähnlichen Anforderungen einen Misserfolg zu erleiden, kann dies mit einem Verlust von Kontrollüberzeugungen einhergehen. Auch die Kontrollüberzeugung hat u.a. nach Rheinberg einen wesentlichen Einfluss auf die Motivation, da sie für die Bildung von Handlungs-Ergebnis-Erwartungen entscheidend ist.⁵²

Bezogen auf den Musikunterricht vermuten Herber, Astletner und Faulhammer in ihrer Studie zur Leistungsmotivation im Musikunterricht, dass durch ein eher intrinsisches und gemeinschaftliches Erleben von Anforderungen im Musikunterricht „die Angst vor individuellem Versagen eher gering sein“ dürfte und „gemeinsame Erfolge auch das Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein des Einzelnen stärken“. ⁵³

Motivationale Komponenten wie Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugungen sind wichtige Einflussfaktoren im Prozess der Bewertung und Bewältigung von Stress. Auch Lazarus erkennt solche Zusammenhänge und bezeichnet seine Theorie 1991 als „kognitiv-motivational-relational“. ⁵⁴

Im Kontext von Stress und Angst scheint es daher sinnvoll, den Prozess der Motivation näher zu untersuchen, da dieser, wie Pekrun feststellte, neben den Prüfungsbedingungen an der Wirkungsweise der Emotion Angst auf die Leistung beteiligt ist.⁵⁵ Da die Selbstwirksamkeitserwartung in der vorliegenden Studie in die Hypothesenbildung einfließt und eine Komponente der Fragebogenkonstruktion darstellt, soll im Folgenden die Selbstwirksamkeit innerhalb des erweiterten kognitiven Motivationsmodells von Heckhausen und Rheinberg abgebildet werden.

⁵² Vgl. Kapitel 3.2.2.

⁵³ http://www.sbg.ac.at/erz/salzburger_beitraege/herbst99/hh_ha_ef_1999_2.pdf, S.40, (8.12.2010).

⁵⁴ Schwarzer, R. (2000), S. 18.

⁵⁵ Vgl. Kapitel 2.5.3.

3. Motivation und Selbstwirksamkeitserwartung

Um dem Wirkungsbereich der Selbstwirksamkeit im Rahmen dieser Arbeit nachgehen zu können, liegt hier der Fokus sowohl in einer einführenden Darstellung des Modells, als auch in einer Verortung der Selbstwirksamkeitserwartung als Prozesskomponente.

3.1. Begriffsbestimmung der Motivation

Der Mensch befindet sich in einem wechselseitigen Prozess von Handlungsentscheidungen. Dabei setzt er sich mit seiner Umwelt auseinander und wählt aus einer Anzahl von Handlungsalternativen die für ihn subjektiv attraktivste aus. Der innere Antrieb muss dem Individuum allerdings nicht direkt bewusst sein, er kann sich auch unbewusst entwickeln.⁵⁶ Der Prozess wird von manifesten und latenten Ausprägungen begleitet. Ein latenter Faktor, der Einfluss auf die Handlungsentscheidung hat, ist die Motivation.

„Im engeren Sinne meint Motivation den Prozess des Abwägens und Wählens zwischen verschiedenen Handlungstendenzen.“⁵⁷

Im Zuge der Forschung erkannte man, dass sich die Motivation des Menschen nicht nur auf die reine Sicherung der Grundbedürfnisse reduzieren ließ. Der Mensch ist prägend an gesellschaftlichen Strukturen beteiligt und wird seinerseits von ihnen geprägt. Die Bedürfnisse und ihre entsprechende Motivation sind „im wesentlichen Produkt der Menschheitsgeschichte“.⁵⁸ Dabei kommt der Erwartung von Erfolg und Misserfolg durch Bewertung und Erfahrung über individuelle Interpretationen eine hohe Bedeutung zu.

„Durch die Erwartung wird der Mensch in die Lage gebracht, die Möglichkeiten einer augenblicklich gegebenen Situation erkenntnismäßig zu erfassen und auf ein räumlich und zeitlich entferntes Ziel zu beziehen.“⁵⁹

Um dem komplexen Geflecht von Kognitionen eine verknüpfende Struktur zu geben, entwickelten Heckhausen und Rheinberg das erweiterte kognitive Motivationsmodell. Durch vier Formen von Erwartungen war es nun möglich, bestimmte individuelle Handlungstendenzen näher spezifizieren zu können. Das Modell setzt sich aus den

⁵⁶ Vgl. Rheinberg, F. (2006), S. 59.

⁵⁷ Harnischmacher, C. (2008), S. 147.

⁵⁸ Rosemann, H. (1974), S. 8.

⁵⁹ Ebd. S. 42.

Kernfaktoren der Situation, der Handlung, des Ergebnisses und den sich daraus ergebenden Folgen zusammen. Die Interaktion dieser Faktoren wird dabei von individuellen generalisierten Erwartungen entscheidend beeinflusst. Eine der Erwartungsebenen beinhaltet die Dimension von Selbstwirksamkeitserwartungen.

3.2. Das Motivationsmodell nach Heckhausen und Rheinberg

Für das erweiterte kognitive Motivationsmodell werden nach Harnischmacher zwei Annahmen getroffen:⁶⁰

1. Die Motivation setzt sich aus einer Interaktion von Person und Situation zusammen. Die situativen Faktoren sind solche, die extern über die Situation an das Individuum herangetragen werden. Die personengebundenen Faktoren entsprechen denen, die mit der Einstellung und Motivation des Individuums einhergehen. Über das Zusammenspiel dieser Faktoren und die Tätigkeit selbst wird über einen Lernprozess die Erwartung für Folgehandlungen geprägt. Innerhalb des Prozesses der Motivation versetzt sich das Individuum durch Erwartungen in Positionen neuer Handlungsgrundlagen.
2. Diese Erwartungen unterliegen einer hierarchischen Struktur und bewegen sich in spezifischen Dimensionen. Erwartungen, die sich durch bestimmte ähnliche Situationen entwickeln, haben wiederum Einfluss auf die Entwicklung von generalisierten Überzeugungen.

Im Folgenden werden nun die einzelnen Komponenten des Motivationsprozesses, insbesondere die der Selbstwirksamkeitserwartung vorgestellt. Dabei sollten die Faktoren des Motivationsprozesses immer im Zusammenspiel betrachtet werden. Grundlegend findet diese Vernetzung von Erwartungshaltungen primär in „schwachen Situationen“ und nicht in „starken Situationen“ statt.⁶¹ Starke Situationen sind solche, die durch Gewohnheitshandlungen entstehen. Es werden keine hohen Leistungsanforderungen vorausgesetzt oder die Situation selbst liefert bereits alle Bedingungen der Bewältigung. Bei schwachen Situationen reichen diese Gewohnheitshandlungen nicht aus. Hier setzen die Faktoren der Motivation ein.

⁶⁰ Vgl. Harnischmacher, C. (2008), S. 148ff.

⁶¹ Ebd. S. 152.

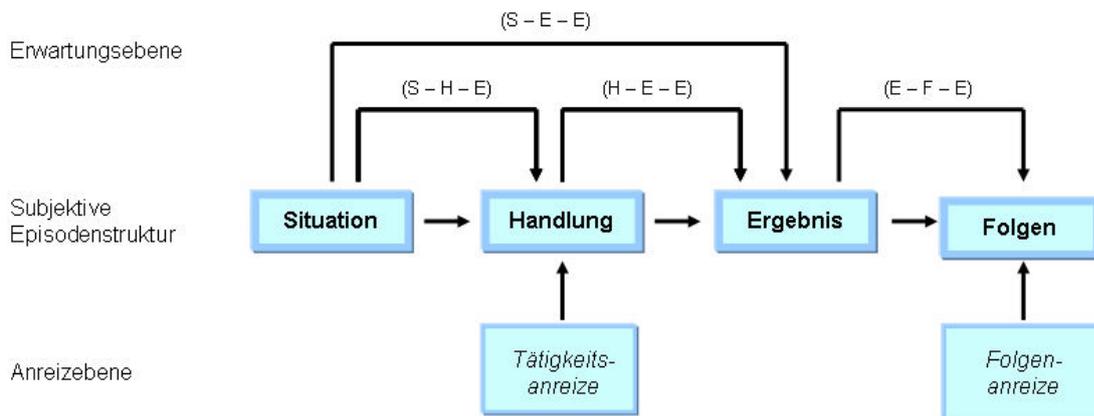


Abb. 5: Das erweiterte kognitive Motivationsmodell⁶², leicht geändert

3.2.1. Situations-Handlungs-Erwartung

Diese Erwartungshaltung bezieht sich auf die subjektive Einschätzung der Selbstwirksamkeit eines Individuums.⁶³ Eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung liegt dann vor, wenn ein Schüler überzeugt ist, über Handlungen zu verfügen, mit der ein angestrebtes Ergebnis in einer Anforderungssituation erzielt werden kann. Eine geringe Selbstwirksamkeit kann nicht nur zu Motivationsdefiziten, sondern auch zu erhöhter negativer Stresswahrnehmung führen.⁶⁴

Befindet sich ein Individuum in diesem Wahrnehmungsraum, so überprüft es seine Handlungsmöglichkeiten und entwickelt subjektive Erwartungen bezüglich der Ergebnissicherung. Dabei ist ausschlaggebend, wie stark er an seine eigenen Fähigkeiten glaubt, und weniger relevant, in wieweit das der Wirklichkeit entspricht.

„ Selbstwirksamkeitserwartung wird definiert als die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenzen bewältigen zu können.“⁶⁵

Nach Schwarzer kann die Selbstwirksamkeitserwartung nach drei Aspekten kategorisiert werden. Er unterscheidet das „Niveau“, die „Globalität“ und die „Gewissheit“ einer Erwartungshaltung.⁶⁶ Das Niveau richtet sich nach der Wirksamkeit hinsichtlich eines subjektiv interpretierten Schwierigkeitsgrads einer Anforderung. Die Globalität gibt Aufschluss darüber, ob es sich um eine situationspezifische oder eher eine glo-

⁶² Niegemann, H. M.; Domagk, S.; Hessel, S.; Hein, A.; Hupfer, M.; Zobel, A. (2008), S. 365.

⁶³ Vgl. Harnischmacher, C. (2008), S. 149.

⁶⁴ Vgl. Kapitel 2.3.2.

⁶⁵ Vgl. Schwarzer, R. (2002), S. 33.

⁶⁶ Schwarzer, R. (2000), S. 175.

bale und generalisierte Wirksamkeitserwartung handelt. Die Gewissheit beschreibt den Grad der Überzeugung, in einer Anforderungssituation über die erwartete Selbstwirksamkeit zu verfügen.

Die Intensität der Wirksamkeitserwartung ist dabei subjektiv und nicht zwingend an objektive Kriterien wie der Komplexität einer Anforderung gebunden. Auch hier können sich Erwartungen manifestieren und generalisieren, so dass sich ein Individuum nicht mehr in Situationen begibt, in denen es sich durch mangelnde Handlungsfähigkeit bedroht fühlt. Je stärker diese Erwartungen impliziert sind, desto schwieriger kann man sie durch entgegengesetzte Erfahrungen revidieren.

Die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen - und weiterführend von Verhalten - wird nach Bandura durch vier wesentliche Faktoren⁶⁷ bedingt, die in einer Rangfolge formuliert sind.

Primären Einfluss haben durch eigenes Handeln erprobte Erfolge oder Misserfolge. Die eigenen Erfahrungen von Lern- und Leistungserfolgen bewirken, dass ein Individuum mehr Vertrauen in seine eigenen Fähigkeiten gewinnt. Hat das Individuum erst einmal eine starke Selbstwirksamkeitsüberzeugung aufgebaut, können sie ihm kleinere Misserfolgserlebnisse nicht mehr nehmen. Das Setzen von Nahzielen und die Vermittlung von Bewältigungsstrategien bringen dem Individuum Erfolgserlebnisse, die sich wiederum positiv auf die Selbstwirksamkeit auswirken.

Weitere Einflussfaktoren sind Erfahrungen durch Beobachtung von fremdem Verhalten. Hier beeinflussen vor allem indirekte Erfahrungen die Selbstwirksamkeit. Das Nachahmen und Nachvollziehen der Handlungen anderer Personen überträgt sich auf die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten. Dies ist besonders innerhalb einer Gruppe mit vorwiegend homogenen Leistungsmerkmalen über den sozialen Vergleich der Fall. Wichtig sind hier auch die individuellen Ressourcen, die Fähigkeit von konstruktiver Selbstanalyse und eine positive Ereignisinterpretation.⁶⁸

Einen weitaus geringeren Einfluss haben verbale Überzeugungen. Dabei wird das Individuum durch eine glaubwürdige und autoritäre Person in positiver Art und Weise gestärkt oder überzeugt, wodurch die Selbstwirksamkeitserwartung zumindest temporär gesteigert werden kann. Am effektivsten scheint hier eine Art „Coaching“ zu sein, wodurch das Individuum durch die Anforderungskrisen geleitet wird. Für eine Lehrtätigkeit sind daher konkrete Rückmeldungen des Lehrers bezüglich entsprechender Schülerleistungen ein wichtiger Grundstein für die Selbstwirksamkeitserwartung der Schüler.

⁶⁷ Vgl. Schwarzer, R. (2002), S. 42ff.

⁶⁸ Ebd. S. 44.

Die letzten Einflussfaktoren sind Wahrnehmungen der eigenen Gefühle. Nimmt ein Individuum eine Situation als bedrohlich wahr, so hat dies negative Konsequenzen für die erwartete Bewältigung der Anforderung, wodurch eine niedrige Selbstwirksamkeit zu erwarten ist.⁶⁹ Häufen sich diese Wahrnehmungen, kann ein daraus resultierender Angstzustand in identischen Anforderungssituationen dazu führen, dass die eigenen Fähigkeiten als nicht ausreichend beurteilt werden. Diesem Prozess kann man beim Individuum über die Stärkung des Vertrauens in seine eigene Wirksamkeit entgegenwirken. Wichtig ist dabei der Erwerb eigener Bewältigungsstrategien, die es der Person ermöglichen, Situationen mit hohem Anforderungsgehalt weiterführend kontrollieren zu können.

3.2.2. Handlungs-Ergebnis-Erwartung

Diese Erwartungshaltung betrifft den Bereich der Kontrollüberzeugungen.⁷⁰ Es stellt sich z.B. die Frage, inwieweit die zur Ergebnissicherung zur Verfügung stehenden Handlungen effektiv für die Zielerreichung sind, oder ob die notwendigen Handlungen bis zur Ergebnissicherung aufrechterhalten werden können. Ein Schüler schätzt hier ein, wie nützlich seine Handlungsalternativen für das angestrebte Ergebnis sind und plant so bewusst oder unbewusst sein weiteres Vorgehen. Bei einer hohen Kontrollüberzeugung hat ein Schüler stabile Vorstellungen von seinen Handlungen und dem angestrebten Ergebnis. Er ist somit von seiner Effektivität überzeugt. Eine geringe Kontrollüberzeugung kann sich durch eine hohe negative Stresswahrnehmung auszeichnen, da sie ein wichtiger Bestandteil der Bewertung innerhalb der Stresstheorie darstellt.⁷¹ Ob ein Schüler aber wirklich hoch motiviert seine entsprechenden Handlungen zur Zielerreichung durchführt, ist abhängig von der Ergebnis-Folge-Erwartung.

Als ein Ansatz, der sich in der Erwartungshaltung von Handlung und Ergebnis wiederfindet, kann die Volition gesehen werden, welche in einigen Kreisen wieder zunehmend an Bedeutung gewinnt. Nicht zuletzt durch das Rubikonmodell des Handelns⁷² gewinnt diese Komponente wieder an Gewicht. Heckhausen und seine Mitstreiter verstehen die Volition als eigenständiges Konstrukt. In der Motivationsphase befindet sich das Individuum in einem Geflecht aus kognitiven Erwartungen, die es durch breit gefächerte Umweltwahrnehmungen bildet. In dem Prozess der Willensbildung hingegen verengt sich diese kognitive Wahrnehmung auf die Realisierung einer Handlung. Auch die Volition hat somit Einfluss auf die Durchführung eines Hand-

⁶⁹ Vgl. Schwarzer, R. (2000), S. 176.

⁷⁰ Vgl. Harnischmacher, C. (2008), S. 150.

⁷¹ Vgl. Kapitel 2.3.2.

⁷² Nähere Informationen zum Rubikonmodell finden sich u.a. in Rheinberg, F. (2006).

lungsprozesses. Wenn durch die Motivationsphase eine Handlungsoption ausgewählt wurde, ist dessen Durchführung in solchen Momenten nicht gewiss, in denen die Durchführung der Handlung durch Widerstände gefährdet ist. Die „Umsetzung der Intention in ein Verhalten“ ist somit das Kernstück der Volition, wie sie durch das Rubikonmodell von Heckhausen bekannt wurde.⁷³

3.2.3. Situations-Ergebnis-Erwartung

Hier wird abgewogen, inwieweit ein Ergebnis ohne handelnd tätig zu werden eintritt. Ein Schüler stellt sich die Frage, ob das Ergebnis einer Anforderung bereits ohne Leistungseinsatz feststeht. Diese Komponente des Modells kann sich für die Stresswahrnehmung tendenziell in zwei Richtungen entwickeln. Eine niedrige Stresswahrnehmung sollte sich in solchen Erwartungen vermuten lassen, in denen ein angestrebtes Ziel bereits ohne Leistungsaufwand erreicht wird. Eine hohe negative Stresswahrnehmung sollte erwartet werden, wenn die Ergebnisse und Folgen negativen Charakter haben und deren Eintritt durch eigene Leistung subjektiv nicht zu verhindern ist.

Harnischmacher ordnet diese generalisierte Erwartung im Kontext von Misserfolgsverarbeitung hinsichtlich des musikalischen Überverhaltens den Terminus „externale Handlungshemmer“ zu.⁷⁴ Die Situations-Ergebnis-Erwartung fungiert hier als externale Ursachenzuschreibung von Misserfolgen. Entsprechende Untersuchungen weisen darauf hin, dass negative Ergebnisse auf äußere Faktoren zurückgeführt werden, die hier allerdings nicht im Kontext selbstwertschützender Kognitionen verstanden werden, sondern Handlungsprozesse negativ beeinträchtigen können. Haben sich entsprechende Generalisierungen manifestiert, reicht manchmal ein Gedanke an einen Einflussfaktor aus, um die notwendigen Aktionen zu hemmen. Bei hohen Situations-Ergebnis-Erwartungen wird die Motivation zur Durchführung gering sein. Das Individuum erkennt keinen Handlungsgrund, wenn seiner Meinung nach das Ergebnis durch die Situation bereits festgelegt ist,⁷⁵ oder externale Hemmungen bezüglich einer entsprechenden Anforderung generalisiert wurden.

3.2.4. Ergebnis-Folge-Erwartung

Das Individuum schätzt die Wahrscheinlichkeit von angestrebten Folgen und Konsequenzen durch ein Ergebnis ein. Einerseits ist es für eine Handlung ausschlaggebend, welche Folgen vom Individuum als wichtig erachtet werden. Atkinson bezeichnet

⁷³ Knoll, N.; Scholz, U.; Rieckmann, N. (2005), S. 48.

⁷⁴ Vgl. Harnischmacher, C. (2008), S. 150.

⁷⁵ Vgl. Rheinberg, F. (2006), S. 133.

dies als den „subjektiv erwarteten Nutzen“ einer Handlungssituation.⁷⁶ Andererseits scheint es wichtig, wie wahrscheinlich die Erreichbarkeit subjektiv wahrgenommen wird. Dieser Teil des Motivationsmodells beinhaltet den Gedanken der Instrumentalitäts- theorie von Vroom.

Eine Definition nach Heckhausen kann lauten:

„Instrumentalität bezeichnet den Grad der Erwartungen, dass ein Handlungsergebnis die betreffende Folge nach sich zieht oder ausschließt.“⁷⁷

Die Folgen bieten darüber hinaus bestimmte individuell gewichtete Anreize, die mit der Instrumentalität die Attraktivität eines Ergebnisses charakterisieren.⁷⁸

Sollte ein Schüler in einer Prüfung annehmen, dass durch ein Versagen keine negativen Konsequenzen zu erwarten sind und darüber hinaus keine subjektiven Anreize für ein Bestehen der Prüfung vorliegen, sollten sich keine negativen Stresswahrnehmungen feststellen lassen. Wird dem Ergebnis des Nichtbestehens allerdings große Bedeutung zugemessen und liegen darüber hinaus subjektive Anreize vor, können sich in solchen Momenten negative Stresswahrnehmungen zeigen, in denen ein Erfolg als unwahrscheinlich erwartet wird.

Ein Schüler entwickelt hier bestimmte Erwartung, inwieweit die angestrebten Folgen durch eine bewältigte Anforderung herbeigeführt werden. Rheinberg formuliert hierzu:

„ Je höher die Ergebnis-Folge-Erwartung, umso stärker die Handlungstendenz.“⁷⁹

3.2.5. Tätigkeits- und Folgeanreize

Dabei fließen auch solche Folgen ein, die nicht direkt mit der Anforderung verbunden sind, sondern sich z.B. in übergeordneten Ebenen von Konsequenzen befinden. Die vom Individuum erfassten Folgen sind also mit unterschiedlicher Intensität an das erwartete oder angestrebte Ergebnis gebunden. Das Erlernen eines Gesangsstückes im Unterricht kann im Kontext von angestrebten Folgen eine gute Zensur für die Stunde und die Verbesserung der Gesamtnote implizieren. Darüber hinaus können aber auch Folgen assoziiert werden, die sich aus dem Individuum selbst ergeben, wie das eigene Interesse an einer gesanglichen Verbesserung.

⁷⁶ Atkinson, J.W. (1974), S. 387.

⁷⁷ Heckhausen, J.; H. (2006), S. 24.

⁷⁸ Ebd. S. 23.

⁷⁹ Rheinberg, F. (2006), S. 133.

Die erwarteten Folgen werden somit durch wahrgenommene individuelle Anreize gewichtet. Dabei werden die Folgen subjektiv gewertet und können daher individuell sehr unterschiedlich sein. Zusammenfassend formuliert Rheinberg,

„[...] dass die Handlungstendenz einer Person umso stärker wird, je sicherer das Handlungsergebnis Folgen mit hohem Anreizwert nach sich zieht, und um so eher dieses Ergebnis vom eigenen Handeln abhängt und sich nicht schon aus dem Gang der Dinge von alleine ergibt.“⁸⁰

Betrachtet man wie Harnischmacher die Ergebnis-Folge-Erwartung in der Dimension von Zielorientierungen⁸¹ als Differenzierungsmöglichkeit von Folgeanreizen, so können diese u.a. auch tendenziell nach zweckzentrierten oder tätigkeitszentrierten Motivationen klassifiziert werden.

Ein durch Motivation ausgelöstes Verhalten kann demnach auch durch intrinsische Anreize in Gang gesetzt und aufrechterhalten werden. Für diesen Fall integriert Rheinberg sogenannte „tätigkeitsspezifische Vollzugsanreize“, die auf die Handlungs-Ergebnis-Erwartung einwirken. Entsprechend extrinsisch motiviertes Verhalten wird durch die Komponente „Folgeanreize“ integriert und fließt in die Ergebnis-Folge-Erwartung ein. Sie stellen die Dimension des ursprünglichen Gedankens von Folgeanreizen dar.

Es wird deutlich, dass sich die Motivationsforschung ähnlich der Stressforschung als äußerst komplexes Beziehungsgeflecht darstellt. In dem Bemühen, die unterschiedlichen Erwartungshaltungen eines motivierten Verhaltens zu erfassen, wurden vor allem im Zuge der kognitiven Wende mit den Erwartungs-Mal-Wert-Theorien entscheidende Ansatzpunkte für die Erklärung individueller Motivation geschaffen. Das erweiterte kognitive Modell präsentiert sich dabei als fruchtbare Kombination verschiedener Ansätze der Motivationsforschung und kann als Hilfsmittel genutzt werden, um solche Vorgänge zu beurteilen. In der modernen Pädagogik kann man den Prozess der Motivation konstruktivistisch als „selbstorganisiertes System“ verstehen. Der Entscheidungsprozess wird dabei von gesammelten Erfahrungen beeinflusst, die durch Bewertung eine Art von Klassifizierung erhalten und so zu persönlichen Erwartungen hinsichtlich entsprechender Handlungssituationen führen. Es sind Prozesse, die in uns selber ablaufen und somit von uns selbst entwickelt und konstruiert werden. Solche Prozesskomponenten, die wiederum von Selbstwirksamkeitserwartungen und Kontrollüberzeugungen beeinflusst werden, sind außerdem Komponenten in-

⁸⁰ Rheinberg, F. (2006), S. 134.

⁸¹ Vgl. Harnischmacher, C. (2008), S. 150.

nerhalb der transaktionalen Stresstheorie, was die enge Verbindung von Stresswahrnehmung und Motivation verdeutlicht.

4. Geschlechtsspezifische Sozialisation

Die moderne Gesellschaft zeichnet sich in der heutigen Zeit durch ein Fortschreiten der Emanzipation und Gleichberechtigung der Geschlechter aus. Trotzdem lassen sich weiterhin geschlechtsspezifische Rollenverständnisse erkennen, die darüber hinaus durch die Gesellschaft selbst initiiert werden. Da die im Kapitel 5 folgende Studie einen geschlechtervergleichenden Ansatz verfolgt, soll im Folgenden die geschlechtsspezifische Sozialisation untersucht werden.

4.1. Einführung

Widmet man sich erstmalig dem überaus komplexen Bereich der Geschlechterforschung so scheint es zunächst sinnvoll, grundlegende begriffliche Unterschiede zu erfassen, was genau unter „Geschlecht“ zu verstehen ist. In der Forschung hat sich eine Trennung von biologischer Beschaffenheit, benannt als „sex“, und gesellschaftlich bzw. sozial konstruierter Zugehörigkeit, auch „Gender“ genannt, durchgesetzt. Die Aufteilung macht es möglich, zwischen einer biologischen Geschlechtszugehörigkeit und den damit verbundenen Sozialisationsprozessen der Gesellschaft zu unterscheiden.

In empirischen Arbeiten sollte man sich daher bewusst sein, dass sich bei dem eigentlich gut gemeinten Versuch eines objektiven Vergleichs durch die in der Struktur der Forschung konstruierte Trennung von männlich und weiblich, Manifestationen „geschlechtstypischer Darstellungen“⁸² ergeben können. Ich möchte daher im Vorfeld betonen, dass die im Folgenden dargestellten Argumentationen keinesfalls im Kontext von manifesten Geschlechtsstereotypen stehen und keine Positionierung innerhalb der Debatte um Ursachen und Ausprägungen der Geschlechterstereotypisierung darstellen. Vielmehr sollen hier verschiedene Ansichten und Forschungsergebnisse dargelegt werden. Sie belegen im günstigsten Fall, dass hinsichtlich der Geschlechterforschung gesellschaftlich tradierte Vorstellungen, Erwartungen und Verhaltenstendenzen existieren, die in der schulischen Debatte im Kontext von Stresswahrnehmungen und Motivationsprozessen berücksichtigt werden müssen.

⁸² Siedenburg, I. (2008), S. 36.

4.2. Gesellschaftliche Sozialisation

Entscheidenden Einfluss auf die Ausprägung genderspezifischer Unterschiede hat die gesellschaftliche Sozialisation. Sozialisation kann nach Rendtorff durch Prozesse definiert werden, „in denen das Normen- und Wertesystem, die Regeln und Erwartungen der Gesellschaft tradiert werden und von der jungen Generation eine gewisse Anpassung eingefordert wird“. ⁸³ Dabei orientieren sich die Schüler u.a. an dem Verhalten der Eltern, wobei sie Verhaltensweisen ihres Geschlechts imitieren. Allerdings konnte keine stringente Aneignung von geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen der Sozialisation nachgewiesen werden. Maccoby und Jacklin stellen fest:

„Children do imitate models, but they do not systematically imitate a same-sex model.“ ⁸⁴

Die Theorie des Modelllernens erwies sich als fruchtbar, um Aneignungsprozesse nachvollziehen zu können. Kohlberg stellte diesbezüglich fest, dass Kinder ab dem Grundschulalter beginnen, ihre Geschlechtsidentität zu erkennen und Maßnahmen der Stabilisierung ihrer Person bzw. ihrem Verständnis der Rollenzugehörigkeit zu ergreifen. ⁸⁵ Vornehmlich orientiert sich ein Individuum dabei an klaren Stereotypen und betreibt hierdurch mehr oder weniger aktiv seine eigene geschlechtsspezifische Sozialisation.

Dabei beinhaltet der Prozess einer gesellschaftlichen Sozialisation durchaus geschlechtsspezifische Verhaltens- und Entwicklungszwänge, die eine wirklich freie Orientierung erschweren. Auch wenn die Schüler mit zunehmendem Alter ihre erworbenen geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen hinterfragen können, führt der Sozialisationsprozess eines Schülers dazu, dass „das Individuum zur Übernahme bestimmter Rollen geradezu gezwungen ist und wenig Handlungsspielraum hat“. ⁸⁶

So fehlt es den Jungen im Umfeld der Medien, beispielsweise im Fernsehen, in Büchern oder bei Computerspielen, an Identifizierungsmöglichkeiten u.a. mit den Bereichen Angst und Trauer. Thomas Hüller formuliert hier:

[...] der Vater, der Ängste und Sorgen hat, hilflos ist und im Moment nicht weiterweiß, ist für den Jungen nicht erlebbar.“ ⁸⁷

⁸³ Rendtorff, B. (2003), S. 31.

⁸⁴ Siedenburg, I. (2008), S. 41.

⁸⁵ Vgl. Rendtorff, B. (2003), S. 121.

⁸⁶ Siedenburg, I. (2008), S. 44.

⁸⁷ Rendtorff, B. (2003), S. 167.

Für Jungen hat sich somit ein durch Sozialisation imprägnierter Verhaltenskodex durchgesetzt. Sie lernen seit ihrer frühesten Kindheit, dass sie nicht über ihre Traurigkeit sprechen dürfen, diesbezüglich auch keine Hilfe suchen können und ihrer Trauer auch nicht durch Weinen Ausdruck verleihen dürfen.⁸⁸ Nicht ohne Grund haben tradierte Floskeln von Männlichkeit, wie „Ein Indianer kennt keinen Schmerz“ bis heute überdauert. In den Medien wird entsprechendes vorgelebt: In einer Vielzahl von Actionfilmen der Hollywood-Maschinerie vermitteln männliche Helden dem Zuschauer keine Gefühle wie Trauer oder Angst, sondern primär Rachegefühle sowie Gefühle der Wut und des Zorns. Dass nicht nur Jungen, sondern auch Mädchen diese Vorstellung von Männlichkeit in sich aufnehmen, ist somit anzunehmen. In einer Studie mit dem Untersuchungsgegenstand Angst stellte Schwarzer diesbezüglich fest, dass Jungen dazu neigen, geringere Angstwerte anzugeben und diese auch weniger eingestehen als Mädchen. Mädchen gestehen eher Gefühle wie Angst ein und haben darüber hinaus ein geringeres Selbstwertgefühl.⁸⁹ Festigen sich solche Ansichten geschlechtsübergreifend, kann die Annahme formuliert werden, dass sich Jungen stressresistenter einschätzen.

Für die Mädchen gilt dies in den Bereichen „außerfamiliäre Aktivität, Entdeckungslust und Unabhängigkeit“.⁹⁰ Auch hier haben Medien entscheidenden Einfluss auf das Verständnis weiblichen Rollenverhaltens. Uta Bechdorf bezeichnet Medien aufgrund ihrer wachsenden Bedeutung als „gesellschaftliche Institutionen“ und greift weiterführend die Bezeichnung von Teresa de Lauretis auf, die Medien als „Technologies of Gender“ definiert.⁹¹

In der konstruktivistischen Genderforschung wird diese Art der Sozialisation aufgegriffen und postuliert, dass die Merkmale von typisch männlich und weiblich keine angeborenen, sondern kulturelle Konstrukte darstellen, die von der Gesellschaft entsprechend den Wandlungsprozessen der Geschlechterrollen konstruiert werden. Die für eine quantitative Forschung notwendige Einteilung in Jungen und Mädchen widerspricht somit einem Grundansatz der konstruktivistischen Forschung. Um eine Polarisierung in der eigenen Studie zu reduzieren, sollte daher im besonderen Maße bewusst sein, dass es sich um konstruierte und wandelbare sozialisationsbedingte Aneignungen von Rollenverhalten handelt und differente Merkmalsausprägungen nicht als Geschlechtsstereotypen festzulegen sind. Darüber hinaus existieren bis heute keine fundierten Aussagen darüber, welche Wirkungen beispielsweise durch bio-

⁸⁸ Vgl. Pollack, W.F. (2008), S. 362.

⁸⁹ Vgl. Schwarzer, R. (2000), S. 102.

⁹⁰ Rendtorff, B. (2003), S. 151.

⁹¹ Bechdorf, U. (1996), S. 28.

logische oder hormonelle Unterschiede geschlechtsspezifisch auftreten. Zwar weisen verschiedene Untersuchungen darauf hin, dass gewisse genetische Anlagen bei Jungen und Mädchen bereits existieren, diese aber erst durch die Interaktion von Individuum und Umwelt ausgebildet werden.⁹²

4.3. Musikalische Sozialisation

Bezüglich der musikalischen Sozialisation wird angenommen, dass das Instrumentalspiel im Allgemeinen eher von weiblichen Schülern praktiziert wird. In einer Studie Siedenburgs gaben doppelt so viele Mädchen wie Jungen an, ein Instrument zu spielen und zeigten darüber hinaus auch ein höheres Interesse, ein Instrument zu erlernen.⁹³ Dieses Ergebnis findet sich auch bei Scheuer, der in seiner Studie belegte, dass über alle Schultypen hinweg doppelt so viele Mädchen wie Jungen ein Instrument spielen.⁹⁴ Diese Prägung kann ein Hinweis darauf sein, dass Mädchen ihre eigenen musikalischen Fähigkeiten höher als die der Jungen einschätzen.

Auch bezüglich des Singens kann angenommen werden, dass weibliche Akteure im Allgemeinen mehr singen als männliche Akteure. Dieses Phänomen ist in gesellschaftlichen Prägungen begründet, wonach das Singen bei Frauen gesellschaftlich mit bestimmten Vorstellungen von Weiblichkeit verknüpft wurde.

Im Musikunterricht, aber auch im Freizeitbereich, zeigen Mädchen darüber hinaus nach einer Studie von Zinnecker, Hasenberg und Eickhoff ein engagierteres Verhalten als die Jungen.⁹⁵ Die Beliebtheit für das Fach Musik war bei Mädchen dabei höher als bei den Jungen, was sich auch im Geschlechtervergleich der Eltern reproduzieren ließ. Vereinfacht ausgedrückt wurde das Fach Musik als Mädchenfach eingestuft.

Die Einstellung zum Singen, aber auch zum Instrumentalspiel bleibt über längere Zeit konstant, so stellt u.a. Scheuer fest, ebenso wie die Unterschiede in der Instrumentenpräferenz und den zeitlichen Investitionen.⁹⁶

Entsprechend verhält es sich mit den Bereichen Tanz und Bewegung. Dass Tanzen einen wichtigen Beitrag zur motorischen und körperlichen Entwicklung leistet, ist unumstritten. Insbesondere in der Grundschule wird der Tanz auch aus eigener Erfahrung von Lehrkräften hoch geschätzt und bietet auf Schülerseite vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten. Die Einstellungen, die Schüler diesbezüglich einnehmen, sind höchst different. Auch hier zeigt sich, dass aufgrund gesellschaftlicher Prägung ge-

⁹² Vgl. Leonhard, H.-W. (2003), S. 38.

⁹³ Die Studie Siedenburgs bezog sich hier auf Lehramtsstudenten für Musik, vgl. Siedenburg (2008).

⁹⁴ Vgl. Scheuer, W. (1988), S. 86.

⁹⁵ Vgl. Siedenburg, I. (2008), S. 68.

⁹⁶ Vgl. Scheuer, W. (1988), S. 93ff.

schlechtsstereotype Ansichten vorherrschen. Demzufolge wird Bewegung mit Musik als weiblich eingestuft, wohingegen Jungen eher zu sportlichen und wettbewerbsorientierten Formen der Bewegung erzogen werden. Tanz und Bewegung als musisch-ästhetisches Wahrnehmungsfeld wird somit eher den Frauen zugeschrieben.

Siedenburg zitiert hierzu:

„Die Selbstbilder der Jungen, in denen Mut und Stärke sowie kämpferische Sportarten eine wichtige Rolle spielen, dürften dagegen die Ablehnung von tänzerischen, rhythmischen und gymnastischen Bewegungsformen verstärken.“⁹⁷

Dies kann im Extremfall dazu führen, dass Tanz und Bewegung mit Dimensionen der Homosexualität verknüpft wird, was sozialisationsbedingt Jungen einen grundsätzlichen Zugang versperren kann.

Auch hinsichtlich der Motivation zum Musizieren wurden von Bastian Unterschiede festgestellt.⁹⁸ So zeigten Jungen besonders dann eine hohe Leistungsmotivation, wenn sie das Bemühen mit Anerkennung des Umfelds assoziierten. Mädchen zeigten hingegen eine höhere Leistungsmotivation als Jungen, wenn persönliche Beziehungen im Vordergrund des Motivationsprozesses standen. Ähnliche Ergebnisse lieferte Herwig, der zudem feststellte, dass Mädchen ihre Motivation zum Musizieren in signifikanter Weise aus dem Selbstzweck der musikalischen Betätigung gewinnen.⁹⁹ Ob sich daraus eine eher intrinsisch motivierte Einstellung zum Musikunterricht ableiten lässt, kann an dieser Stelle allerdings nicht herausgearbeitet werden, zumal die hier beschriebenen Forschungen kritisch diskutiert werden.

4.4. Schule als Ort der Sozialisation

Die Institution Schule bildet darüber hinaus einen Verstärker von geschlechtstypischen Rollenverteilungen, die besonders in den 1980er Jahren u.a. hinsichtlich des Einflusses von Lehrkräften und Schulstrukturen kritisiert wurden. Die entsprechende Sozialisation sorgte so für geschlechtsspezifische Interessen, Einstellungen und Wissensschwerpunkte in Kombination mit einer weiblichen Bildungsbenachteiligung. Studien der 1990er Jahre konnten erfreulicherweise belegen, dass Mädchen den Jungen bezüglich ihrer Bildung und Leistung mindestens ebenbürtig waren. Trotzdem nehmen Mädchen diesen Zuwachs nicht durch steigendes Selbstbewusstsein und

⁹⁷ Siedenburg, I. (2008), S. 22.

⁹⁸ Vgl. Bastian, H.G. (1991), S. 122.

⁹⁹ Vgl. Siedenburg, I. (2008), S. 29ff.

wachsende Selbstwirksamkeit war. Hinsichtlich der Sozialisation unter schulischem Kontext besteht somit weiterhin Handlungsbedarf, da der Unterricht und entsprechende schulische Lerninhalte soziale und geschlechtstypisierende Botschaften transportieren. Dies konnte u.a. für die überholte Ansicht festgestellt werden, dass Jungen im Vergleich zu Mädchen höhere mathematische Kompetenzen erwerben. Mädchen zeigten bei Befragungen tendenziell geringe Erwartungen in ihre eigenen Fähigkeiten und wiesen Erfolge in entsprechenden Bereichen eher externalen Gründen zu.¹⁰⁰ Tendenziell scheint es der Institution Schule bis heute nicht wirklich möglich zu sein, den Mädchen ein Selbstkonzept zu vermitteln, dass an ihre wirklichen Fähigkeiten und Leistungen heranreicht. Ähnliches formulierte auch Renate Müller, die bezüglich musikalischer Selbstsozialisation feststellte, dass sich Mädchen grundsätzlich weniger zutrauen als Jungen, auch Lehrkräfte könnten unbewusst diesem Irrglauben unterliegen und von Jungen entsprechend mehr erwarten.¹⁰¹ Bezüglich der schulischen Lern- und Leistungsanforderungen konnte zudem ermittelt werden, dass Mädchen sich besser als Jungen im Handlungsraum von Institutionen wie der Schule einfügen und diese auch gezielter aufsuchen.¹⁰²

Ein weiterer Ansatz untersucht geschlechtsabhängige Kommunikationsstrukturen von Lehrkräften. Jungen würden sich in der Schule durch ihr Verhalten sowie ihre Art der Kommunikation dominanter entwickeln und erführen dadurch mehr Aufmerksamkeit hinsichtlich Lob und Tadel. Mädchen seien mehr an einem harmonischen und ausgeglichenen Sozialverhalten orientiert, adaptieren allerdings im Unterricht die Vorstellung, ein gutes Leistungsverhalten zeichne sich durch diese „männlichen“ Verhaltensweisen aus. Kognitionstheoretisch führt dies zu einem als männlich interpretierten Leistungsverständnis, womit sich Mädchen nicht identifizieren könnten.¹⁰³ Tzankoff formuliert:

„Die Motivation für Leistungsverhalten und Erfolge sei bei Mädchen gebrochen, da Leistungsverhalten [...] nicht mit den Rollennormen der „Weiblichkeit“ korrespondiere.“¹⁰⁴

In jüngster Zeit fand in einigen Kreisen eine umstrittene Umdeutung der geschlechtsspezifischen Benachteiligung an Schulen statt. Hierbei wurde angeführt, dass Jungen der Grundschule u.a. aufgrund vornehmlich weiblicher Lehrpersonen in Kombination mit typisch weiblichen Werten vor dem Bildungshintergrund schlechter abschneiden

¹⁰⁰ Vgl. Rendtorff, B. (2003), S. 125.

¹⁰¹ Vgl. Müller, R. (1996), S. 82.

¹⁰² Vgl. Siedenburg, I. (2008), S. 68.

¹⁰³ Vgl. Tzankoff, M. (1996), S. 213ff.

¹⁰⁴ Ebd. S. 215.

als Mädchen. Ursächlich dafür wird u.a. ein tendenzielles Fehlen von männlichen Vorbildern gesehen, wodurch es einem Jungen schwer fallen kann, eine Vorstellung seiner Geschlechterrolle zu entwickeln. Diese Ansicht konnte in den durchaus hitzigen und emotionalen Debatten meines Erachtens nach widerlegt werden, führte aber zu einer anregenden Durchbrechung der klaren Zuweisung einer männlichen Täterrolle.

Einige Vertreter weisen hier auf die geschlechtsspezifische Darstellung von typisch männlichen und weiblichen Tätigkeiten in Schulbüchern hin, die zu einer sexistischen Ansicht von Geschlecht führen kann. Dies ist auch für das Fach Musik von besonderem Interesse. Blickt man in Lehrbücher zum Musikunterricht, fällt die klare Dominanz männlicher Komponisten auf, die die Lehrwerke durchziehen.

Deutlich wird, dass ein durch Sozialisation erworbenes Rollenverständnis dazu führen kann, dass Jungen und Mädchen Erwartungen des Umfelds bezüglich eigener Fähigkeit und Fertigkeit übernehmen und sich diese Vorstellung u.a. auf die Motivation auswirkt.¹⁰⁵ Im Verlauf des Lebens kann diese übernommene Klischeevorstellung dazu führen, dass sich u.a. über Motivationsprozesse unbewusst oder bewusst entsprechende Stärken und Schwächen in der wahrgenommenen Kompetenz entwickeln, welche sich im Verlauf der Schulzeit weiter festigt und den Prozess der tradierten Geschlechterzuweisung verstärkt. Erstaunlicherweise konnte auch nachgewiesen werden, dass Jungen und Mädchen bestimmte tradierte Vorstellungen der Erwartung sogar dann aufrechterhalten, wenn sie entgegengesetzte Erfahrungen gemacht hatten.¹⁰⁶

Führt man diesen Gedanken weiter, kann sich auch die Erwartung von Selbstwirksamkeit sowie die Stresswahrnehmung in der Schule und somit auch im Musikunterricht geschlechtsspezifisch unterscheiden und sich auf die subjektiven Stresswahrnehmungen übertragen. Dies konnte jedoch durch die vorliegende Literatur nicht ermittelt werden, wäre aber ein interessanter Ansatz zum Verständnis tradierter Einflüsse auf Lernen und Leistung durch Stress im Musikunterricht.

Ein Argumentationsstrang, der diese Annahmen untermauern könnte, ist die Auffassung, dass sich Jungen und Mädchen in bestimmten geschlechtsstereotypen Handlungsfeldern bewegen, die auch dazu führen, dass Schüler hinsichtlich der Schulfächer ihre Motivation und ihr Engagement über Kognitionen den Erwartungen und

¹⁰⁵ Vgl. Rendtorff, B. (2003), S. 125.

¹⁰⁶ Ebd. S. 172.

dem Rollenverständnis von männlicher und weiblicher Orientierung anpassen.¹⁰⁷ Man vermutet daher, dass vielmehr „psychologische und soziokulturelle Faktoren“ wie „intrinsische und extrinsische Motivation, soziale Rollenwahrnehmungen, Klischees und Vorurteile“¹⁰⁸ für die entsprechenden Ausprägungen verantwortlich sind. Dabei darf nicht vergessen werden, dass sich die Schüler innerhalb dieser schulischen Sozialisation keinesfalls passiv verhalten. Sie tragen in dem natürlichen Anliegen, selbsttätig das eigene Geschlecht wahrzunehmen und sich auch nach außen als „Mann“ oder „Frau“ darzustellen, zur Manifestierung geschlechtsadäquaten Verhaltens bei und reproduzieren somit aktiv bestimmte Rollenwahrnehmungen. Die Schule ist u.a. Raum des Ausprobierens und des lustvollen und durchaus spannenden Prozesses der Findung der eigenen Identität zwischen dem Spannungsfeld aus Anerkennung und Aneignung der gesellschaftlichen Anforderungen, der Sozialisation und den eigenen Vorstellungen der individuellen Identität. Jungen sowie Mädchen haben somit grundsätzlich immer die Möglichkeit ein bestimmtes Rollenverhalten anzunehmen oder abzulehnen. Wie weit dieser Freiraum reicht, kann hier allerdings nicht ermittelt werden.

Unabhängig von Schulfragen und möglichen Maßnahmen zur Vorbeugung geschlechtstypischer Vermittlungs- und Entwicklungsprozesse bleibt die Frage im Raum, welche pädagogischen Verfahren entwickelt werden können, um den durch die Sozialisation entwickelten Bedürfnissen von männlichen und weiblichen Schülern gerecht zu werden. Nach momentanen Erkenntnissen der Recherche kann sich die Institution Schule leider nicht dadurch auszeichnen, dass sie Geschlechterstereotypen verhindert. Treffend stellt Tzankoff fest,

„dass [die] Schule kein geschlechtsneutraler Ort ist, Kinder in der Schule immer noch erstaunlich geschlechtsstereotype Verhaltensweisen und Präferenzen entwickeln und Mädchen in ihren Entfaltungsmöglichkeiten benachteiligt werden“.¹⁰⁹

¹⁰⁷ Vgl. Tzankoff, M. (1996), S. 216.

¹⁰⁸ Siedenburg, I. (2008), S. 80.

¹⁰⁹ Tzankoff, M. (1996), S. 218.

5 . Beschreibung der Studie

„Jede Forschung, die sich programmatisch mit dem Verständnis ihres Gegenstands befasst und dieses durch Beobachtung zu überprüfen sucht, sei wissenschaftlich.“¹¹⁰

5.1. Ziele

Durch eine Langzeitstudie von H. G. Bastian an Berliner Grundschulen wurde in den Medien wiederholt die Ansicht formuliert, dass Musikunterricht die Intelligenz fördere. In der Bildungsdebatte zum Musikunterricht wurde daraufhin der Anspruch laut, dem Trend des Abbaus musikalischer Aktivitäten u.a. im schulischen Kontext Einhalt zu gebieten. Die Annahme, dass Musikunterricht per se intelligenter macht, wurde jedoch nicht nur von Kritikern der Studie, sondern auch durch Bastian selbst in Frage gestellt. Vielmehr macht er Fehlinterpretationen seiner Studienergebnisse dafür verantwortlich, dass sich entsprechende Statements in den Medien verbreiteten. Er schreibt:

„Zum Zusammenhang von Musik und Intelligenz darf ich zunächst feststellen, dass diesbezügliche Befunde in der Studie differenzierter und vorsichtiger interpretiert sind, als sie im platt-griffigen „Musik macht klug“- Journalismus reproduziert sind.“¹¹¹

Es finden sich nach meinen Recherchen aber auch keine Belege dafür, dass vermehrte musikalische Aktivitäten nicht zu positiven Transfereffekten führen können. Vorsichtig formuliert zeigen zahlreiche Studien tendenziell eher das Gegenteil, also einen eher positiven Effekt auf die Entwicklung der Schüler.¹¹²

So formuliert auch Trautsch:

„ Doch auch, wenn sich die Hoffnung, Musik mache intelligent, wohl als trügerisch erweist, so sind andere Wirkungen doch offensichtlich. Dazu gehört, dass Musik glücklich machen kann.“¹¹³

Musikunterricht kann auch als Ausgleich für Schulfächer mit besonders hohem kognitiven Anforderungs- und Leistungsdruck genutzt werden.¹¹⁴

¹¹⁰ Auffassung Lazarus, R., vgl. Schwarzer, R. (2000), S. 18.

¹¹¹ Vgl. <http://www.hgbastian.de/kritikstudie.DOC> (7.02.2011).

¹¹² Vgl. http://www.sbg.ac.at/erz/salzburger_beitraege/herbst99/hh_ha_ef_1999_2.pdf (8.02.211).

¹¹³ Trautsch, M. (2010), S. 35.

¹¹⁴ Hier sei erwähnt, dass eine Legitimation des Musikunterrichts sich natürlich nicht allein darauf beschränken sollte, seine Notwendigkeit in einer Förderung von Intelligenz zu begründen.

„Die pädagogische Forschung zeigt, dass sie [*Schüler*] am besten lernen, wenn sich „harte“ und „weiche“ Fächer abwechseln.“¹¹⁵

Um der Frage, ob Musikunterricht wirklich glücklich macht und von den Schülern als „weiches“ Fach wahrgenommen wird, näher zu kommen, soll das Stresserleben von Schülern und Schülerinnen erfasst werden. Vor dem Hintergrund des Abbaus von Musikunterricht an öffentlichen Schulen und der Erkenntnis, dass Schulmusikunterricht an allgemeinbildenden Schulen als unbeliebt wahrgenommen wird,¹¹⁶ scheint es dringend notwendig, aktuelle Daten für mögliche Ursachen dieses Phänomens zu ermitteln. Ein hohes Stresserleben im Fach Musik könnte als Indiz gedeutet werden, dass Musikunterricht nicht per se als „weiches“ Schulfach anzusehen ist und dies sich in der Einstellung zum Musikunterricht niederschlägt. In diesem Zusammenhang werden individuelle Faktoren wie die subjektive Einstellung und Leistungsfähigkeit im Musikunterricht, das Vorhandensein von Instrumentalunterricht und die allgemeine schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung nach Schwarzer und Jerusalem¹¹⁷ in die Untersuchung einbezogen.

Die Stress- und Motivationsforschung kann auf eine breit gefächerte Tradition zurückblicken, die sich auch im Bildungsbereich der Schule in Forschungen zu den Themen Lernen und Leistung wiederfindet. Trotzdem ergibt sich nach meinen derzeitigen Recherchen ein Mangel an aktuellen fachspezifischen Daten zur Stressforschung im Musikunterricht, insbesondere in entsprechenden Skalen zur Erfassung von negativen Stresswahrnehmungen.

Wie ich in meiner theoretischen Abhandlung versucht habe darzustellen, ist Stress im schulischen Kontext eine wichtige Variable zur Erklärung bestimmter Handlungstendenzen und individuellen Verhaltens. Die Stresswahrnehmung und -bewältigung stehen dabei in wechselseitig beeinflussenden Beziehungen, u.a. mit motivationalen Prozessen und Persönlichkeitsmerkmalen wie der Selbstwirksamkeitserwartung oder der Emotion Angst. Hieraus ergeben sich Konsequenzen u.a. für das Lernen und die Leistungsfähigkeit im Musikunterricht. Dabei kann die Fülle und Vielschichtigkeit beteiligter Prozesse in seiner Gänze empirisch schwer abgebildet werden.

Die vorliegende Studie legt ihren Fokus daher auf die Erhebung von negativer Stresswahrnehmung für bestimmte Situationen des Musikunterrichts. Die hierfür konzipierten Skalen sind als experimenteller Versuch angelegt, einen bescheidenen Beitrag zur Entwicklung von Stressskalen entsprechender Forschungsarbeiten zu leisten.

¹¹⁵ Trautsch, M. (2010), S. 35.

¹¹⁶ Vgl. Willems, W. (2000), S. 44.

¹¹⁷ Vgl. Jerusalem, M.; Schwarzer, R. (1999), S. 18.

Durch die im 4. Kapitel dargestellten Annahmen zur geschlechtsspezifischen Sozialisation hat die Studie außerdem das Ziel, die negative Stresswahrnehmung der Schüler innerhalb spezifischer Situationen im Musikunterricht differenziert zu untersuchen und die entsprechenden selbst initiierten Skalen im Rahmen der Möglichkeiten auf ihre Aussagekraft zu prüfen.

Der Versuch, die entwickelten Skalen zur Stresswahrnehmung auf ihre empirische Tauglichkeit zu testen, findet zwar keine Erwähnung in der Hypothesenbildung, wird jedoch als eine der primären Leistungen dieser Arbeit angesehen und entsprechend behandelt.

5.2. Die Population

Die Probandenauswahl richtete sich nach den Zielsetzungen der Untersuchung. Daher wurde die Population als Klumpenauswahl aus Schülern der Institution Schule gebildet. Bei der Auswahl der Schulen stand lediglich im Fokus, dass Musikunterricht angeboten werden muss, sowie, dass die Population aus Schülern mit und ohne Instrumentalunterricht besteht. Aus Gründen des zeitlichen Aufwands kamen allerdings nur Schulen aus dem Bundesland Berlin in Betracht.

Zwei Grundschulen und ein Gymnasium erklärten sich bereit, die Befragung durchzuführen. Dabei erfolgte die Stichprobenerhebung nach keinem speziellen Verfahren, sondern unterlag der Kooperationsbereitschaft der an der Befragung beteiligten Institutionen. Es sei angemerkt, dass es sich somit um keine rein zufällige Auswahl handelt und die Aussagekraft der Ergebnisse nicht zur einer Verallgemeinerung führen kann. Die Gesamtpopulation beläuft sich auf 302 Schülerinnen und Schüler, wovon 123 Kinder die Grundschule und 179 das Gymnasium besuchen. Die Grundschulen stellen dabei zwei 3. und vier 4. Klassen, vom Gymnasium nahmen zwei 6. und 7. Klassen sowie jeweils eine 8., 9. und 10. Klasse an der Befragung teil. Eigentliches Ziel war auch die Einbeziehung der 5. sowie 11. Klasse. Dieses Vorhaben ließ sich leider aufgrund organisatorischer und zeitlicher Diskrepanzen nicht umsetzen. Auch hier sei angemerkt, dass die Auswahl der Klassen nach Verfügbarkeit und Bereitschaft der Lehrer erfolgte, allerdings mit dem Ziel, ein möglichst breites Spektrum von Altersschichten in die Untersuchung einzubeziehen. Ursächlich dafür kann das Anliegen gesehen werden, Stresswahrnehmungen im Musikunterricht auch hinsichtlich bestimmter Altersklassen zu untersuchen. Diese bewusst gewählte Heterogenität der Schüler kann hier als eine geschichtete Auswahl nach Klassenstufen interpretiert werden.

Ebenso sei erwähnt, dass es sich bei dem Gymnasium um eine musikbetonte Schule handelt, die in den vergangenen Jahren durch intensive Förderung der musikali-

schen Angebote hervortrat. Unter anderem durch die Initiierung spezieller Werkstattklassen für ästhetische Bildung, in denen die Interessen und Fähigkeiten der Schüler besonders gefördert werden.

Die einzelnen Klassen setzen sich hinsichtlich ihrer Personenanzahl und Geschlechtszugehörigkeit wie folgt zusammen:

Klassenstufe	Geschlecht		Gesamt
	Junge	Mädchen	
3. Klasse	23	18	41
4. Klasse	49	33	82
6. Klasse	33	18	51
7. Klasse	21	40	61
8. Klasse	4	22	26
9. Klasse	1	20	21
10. Klasse	7	12	19
Summe	138	163	301

Wie durch die Tabelle ersichtlich, ergeben sich innerhalb der Klassenstufen unterschiedliche Gewichtungen von männlichen und weiblichen Probanden. Insbesondere für die 8. und 9. Klasse ist dieser Unterschied beachtlich und wurde bei der Interpretation der Daten berücksichtigt. Insgesamt gibt es in der Population ein häufigeres Auftreten des weiblichen Geschlechts, trotzdem sind sich die nach dem Geschlechtsmerkmal „sex“¹¹⁸ differenzierten Teilgruppen in ihrer Häufigkeit sehr ähnlich, was sich positiv auf eine Vergleichbarkeit der Daten hinsichtlich geschlechtsspezifischer Ausprägungen auswirken kann. Ein Proband konnte durch das Fehlen einer Geschlechtsangabe bei entsprechenden Vergleichen nicht einbezogen werden.

Insgesamt gaben 209 Schülerinnen und Schüler an, in einem Instrument Unterricht zu bekommen, 92 Probanden verneinten dies.¹¹⁹

5.3. Aufbau des Fragebogens

Der für die Erhebung verwendete standardisierte Fragenkatalog setzt sich aus verschiedenen Skalen zu den Bereichen „Selbsteinschätzung von möglichen Ursachen für Stress im Musikunterricht“, „subjektives Fächerranking und Leistungsfähigkeit“ sowie „subjektive schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung“ zusammen. Im zuletzt

¹¹⁸ Im Sinne der biologischen Beschaffenheit.

¹¹⁹ Diese hohe Anzahl von Instrumentalisten resultiert primär aus den Klassenstufen des musikbetonten Gymnasiums.

genannten Abschnitt findet sich eine u.a. durch M. Jerusalem und R. Schwarzer entwickelte Skala¹²⁰, die in empirischen Untersuchungen wissenschaftlich bestätigt wurde. Im Folgenden werde ich nun näher auf den Aufbau des Fragebogens eingehen¹²¹.

Grundsätzlich werden die Fragen und Antwortmöglichkeiten durch ein Kreuz auf einer Skala oder durch ein Kreuz bei vier oder fünf zur Auswahl stehenden Alternativen beantwortet. Für jede Frage bzw. Antwortmöglichkeit kann nur ein Kreuz gesetzt werden. Bei einer fakultativen Frage können die Teilnehmer schriftliche Antworten verfassen.

Die erste Seite dient allein der Erhebung der für diese Arbeit relevanten persönlichen Daten. Neben der Klassenstufe und dem Alter der Teilnehmer wird das Geschlecht zur Prüfung von eventuellen geschlechtsspezifischen Merkmalsausprägungen ermittelt. Des Weiteren wird geprüft, ob die Teilnehmer Instrumentalunterricht erhalten und sich dadurch eventuell unterschiedliche Tendenzen bei der Auswertung ableiten lassen. Weitere persönliche Daten werden in dieser Untersuchung nicht erhoben. Die zweite und vierte Seite ist dem Untersuchungsgegenstand Stress gewidmet, wobei beide Fragebögen in ihrem Aufbau identisch sind. Allerdings wird die dort durch jeweils ein Photo illustrierte Situation zum einen von einem männlichen Akteur und zum anderen von einem weiblichen Akteur dargestellt. Die Teilnehmer schätzen individuell ein Szenario ein, das Merkmale von Stress beinhaltet. Es wird angenommen, dass durch die unterschiedliche Geschlechterwahl bei der Auswertung differenzierter auf männliche und weibliche Unterschiede eingegangen werden kann. Ein weinendes Mädchen bzw. ein weinender Junge dienen hier als manifeste Variable für das latente Merkmal „negativer Stress“. Es soll untersucht werden, was als Auslöser für die Situation bzw. für Stress im Musikunterricht empfunden wird. Dabei sollen die im Rahmen dieser Erhebung konstruierten Items ein möglichst breites Spektrum an Stresssituationen abdecken. Um weitere Möglichkeiten von stressauslösenden Ursachen seitens der Teilnehmer zu erfassen, werden diese um eine schriftliche Ergänzung gebeten. Die „Überzeugungsfragen“¹²² der diesbezüglichen Skalen beinhalten jeweils 13 ungeordnete Antwortvorgaben, wobei die Antwortskalen mit Rangordnung als Bewertung konzipiert wurden. In Verbindung mit der Frage nach weiteren Ursachen für ein negatives Stresserleben, die eine freie Beantwortung zulässt, soll hier eine Art halboffener Fragenkatalog gebildet werden.

¹²⁰ Jerusalem, M.; Schwarzer, R. (1999), S. 18.

¹²¹ Muster im Anhang 1 beigelegt.

¹²² Eine Begriffsbestimmung findet sich u.a. in Schnell, R.; Hill, P.B.; Esser, E. (1989), S. 300.

Beide Fragebögen schließen mit einer „Einstellungsfrage“¹²³ zum subjektiven Empfinden von negativem Stress im Musikunterricht, um das reale Stresserleben der Probanden im Musikunterricht zu ermitteln.

Der dritte Fragebogen beinhaltet die Frage nach der individuellen Einstellung des Faches Musik und der individuellen Leistungsstärke. Im Vergleich stehen die Fächer Deutsch und Mathematik, die gesellschaftlich häufig als die elementaren Schulfächer angesehen werden. Hinzu kommen die Fächer Musik und Sport. Letzteres wird ähnlich wie die musischen Künste im Volksmund als „Randfach“ bezeichnet. Im letzten Aufgabenbereich wird der Fragenkatalog zur subjektiven, schulbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung genutzt. Ziel ist es, einen Zusammenhang von Stresswahrnehmungen und Selbstwirksamkeitserwartung aufzeigen zu können.

Für den Fragebogen wurden folgende Skalen¹²⁴ bestimmt, an denen die Hypothesen überprüft werden sollten:

1. Skala (SWw)	Stresswahrnehmung „Lisa“ im Musikunterricht → Items: 1 bis 13
2. Skala (SWm)	Stresswahrnehmung „Max“ im Musikunterricht → Items: 1 bis 13
3. Skala (FR)	Fächerranking → Items: E001 bis E004
4. Skala (FL)	fachbezogene Leistungseinschätzung → Items: 1 bis 4
5. Skala (SWE)	subjektive schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung → Items: SWE001 bis SWE007
6. „Skala“ (SW1/SW2)	weitere Gründe für negativen Stress im Musikunterricht → Items: Sws001 und Sms001
7. „Skala“ (SWsw/SWsm)	subjektives Stresserleben im Musikunterricht → Items: Ss001 und Ss002

Die Eltern der entsprechenden Probanden haben vor der Erhebung ihr Einverständnis erklärt. Die Untersuchung wurde im Vorfeld durch die Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin überprüft und bewilligt.¹²⁵

Der Fragebogen durchlief außerdem als Entwurf vor der Datenerhebung einen Test an einer kleinen Stichprobe von 5 Schülern, um eventuelle Missverständnisse im Vorfeld auszuschließen. Eine erneute Überarbeitung musste nicht vollzogen werden, da keine Verständnisprobleme seitens der Probanden vorlagen.

¹²³ Eine Begriffsbestimmung findet sich u.a. in Schnell, R.; Hill, P.B.; Esser, E. (1989), S. 299.

¹²⁴ Der theoretische Begriff Skala als Bezeichnung von mehreren Items einer Dimension trifft hier nicht auf alle Skalen zu, wird aber zum Zweck der Übersichtlichkeit verwendet. Der Begriff soll hier deutlich machen, dass entsprechende Items zweckorientiert konzipiert und überprüft wurden.

¹²⁵ Genehmigung der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung siehe Anhang 2.

5.4. Hypothesen

Das Ziel, die negative Stresswahrnehmung für den Musikunterricht geschlechtsspezifisch zu erfassen, wurde über zwei Skalen realisiert: Die Skala „Stresswahrnehmung Lisa im Musikunterricht“ und die Skala „Stresswahrnehmung Max im Musikunterricht“.¹²⁶ Zwei Hypothesen wurden hier formuliert:

1. *Wenn die Jungen die Stresswahrnehmung eines Mädchens bewerten, dann schätzen sie diese höher ein, als bei Jungen.*
2. *Wenn die Mädchen die Stresswahrnehmung eines Jungen bewerten, dann schätzen sie diese geringer ein, als bei Mädchen.*

Überprüft wird die Annahme, dass weibliche Probanden dem männlichen Akteur eine stressresistentere Persönlichkeit unterstellen, und die männlichen Probanden umgekehrt dem weiblichen Akteur eine stressanfälligeren Persönlichkeit.

Bezüglich der Stresswahrnehmung soll außerdem ein Zusammenhang zur schulbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung nachgewiesen werden. Hierfür dienen die zuvor erwähnten Stressskalen sowie die von Schwarzer und Jerusalem entwickelte Skala „subjektive schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung“.¹²⁷ Die dritte Hypothese lautet:

3. *Je höher die Stresswahrnehmung, umso niedriger die schulische Selbstwirksamkeitserwartung.*

Es wird angenommen, dass eine negative Korrelation zwischen Stresswahrnehmung und Selbstwirksamkeit bei den Schülern nachgewiesen werden kann.

In Bezug auf die Einstellung zum Musikunterricht soll außerdem ein Zusammenhang mit einer aktiven musikalischen Instrumentaltätigkeit durch Instrumentalunterricht nachgewiesen werden. Zur Untersuchung wurde die Skala „Fächerranking“ und die Variable „Instrumentalunterricht“ verwendet.¹²⁸

Die vierte Hypothese lautet:

4. *Wenn Schüler Instrumentalunterricht bekommen, dann geben sie positive Bewertungen für das Fach Musik ab.*

¹²⁶ Im Folgenden werden diese auch als Skala „Max“ und Skala „Lisa“ bezeichnet.

¹²⁷ Im Folgenden wird diese Skala auch „Selbstwirksamkeit“ genannt.

¹²⁸ Siehe Anhang 1: Fragebogen zum Musikunterricht in der Schule, S. 1.

Dem liegt die Annahme zugrunde, dass sich das praktische Instrumentalspiel positiv auf die Einstellung zum Musikunterricht auswirkt. Hier wird eine positive Korrelation vermutet.

In Bezug auf die individuelle Einstellung zum Musikunterricht und die hierbei wahrgenommene Leistungsfähigkeit der Schüler, wurden zwei Skalen mit Rangfolgen konzipiert: für die individuelle Einstellung die Skala „Fächerranking“ und für die Leistungsfähigkeit die Skala „fachbezogene Leistungseinschätzung“. Die fünfte Hypothese wurde wie folgt formuliert:

5. *Wenn die Schüler Musikunterricht hoch bewerten, dann ist auch die Leistungseinschätzung für Musik hoch.*

Es wird vermutet, dass die musikbezogene Leistungsfähigkeit der Schüler hinsichtlich der Rankingalternativen die Einstellung zum Musikunterricht beeinflusst.

Weitere Annahmen, die ebenfalls Berücksichtigung finden sollen, lauten wie folgt:

Das Fach Musik wird von den Schülern subjektiv selten negativ stressreich erlebt.

Hier wird vermutet, dass Musik in der Schule als „weiches“ Fach wahrgenommen wird.¹²⁹ Eine geringere kognitive Belastung, die als Ausgleich wahrgenommen und glücklich machen soll, dürfte nicht mit negativem Stress vereinbar sein. Hierfür wurden die Skalen „subjektives Stresserleben im Musikunterricht“ konzipiert.

Ich habe mich bemüht, einem den mir gegebenen Möglichkeiten entsprechenden Anspruch auf wissenschaftliche Genauigkeit hinsichtlich der Darstellung und Analyse meiner Forschung gerecht zu werden. Es präsentiert sich aber das Feld der empirischen Forschung als ein Anforderungsapparat, der mir als Laien in dem zur Verfügung stehenden Rahmen undurchdringbar erscheint. Die folgende Darstellung meiner Forschungsarbeit kann somit einem hohen Anspruch wissenschaftlicher Forschung nicht genügen, eventuell aber dennoch fruchtbare Anregungen bieten.

5.5. Operationalisierung

Um eine nachvollziehbare Auswertung der Aussagen zu ermöglichen, mussten die Fragen zunächst operationalisiert werden. Durch die Operationalisierung können

¹²⁹ Vgl. Trautsch, M. (2010), S. 35.

Anweisungen formuliert werden, wie beobachtbare Merkmalsausprägungen zugeordnet werden sollen. Sie ermöglichen eine Interpretation der manifesten Variablen nach theoretischen Gesichtspunkten. So schreiben u.a. Schnell, Hill und Esser:

„Operationalisierung besteht aus der Angabe von Messanweisungen.“¹³⁰

Die operationalisierten Begriffe finden sich in der folgenden Tabelle:

Begriff	Operationalisierung
Stresswahrnehmung	Die Stresswahrnehmung wird durch das manifeste Merkmal „Weinen“ als Darstellung des latenten Merkmals für <i>negativen Stress</i> initiiert. <i>Negativer Stress</i> wird durch die Wahrnehmung einer stressinduzierenden Situation als bedrohlich oder schädigend definiert, was sich in einem entsprechenden Ankreuzverhalten niederschlägt.
Fächerranking	Fächerranking wird durch die individuelle Rangordnung von subjektiven Einstellungen bezüglich der Fächer Mathematik, Deutsch, Sport und Musik definiert, wobei jedem Fach nur ein Rang zugewiesen werden kann. Der schillernde Begriff Einschätzung soll hier vorsichtig formuliert als eine Art Präferenz der Schüler interpretiert werden, die u.a. von der Sozialisation, sowie von motivationalen Prozessen geprägt wird.
Leistungseinschätzung	Leistungseinschätzung wird durch die individuelle Erwartung der eigenen Kompetenzen in den Fächern Mathematik, Deutsch, Sport und Musik definiert, wobei nur das Fach anzugeben ist, in dem nach subjektiver Ansicht die stärksten Kompetenzen vorhanden sind. Vorsichtig formuliert können diese Einschätzungen u.a. auf Erfahrungen der eigenen Selbstwirksamkeit beruhen.
Selbstwirksamkeitserwartung	Selbstwirksamkeitserwartung wird durch den Grad der subjektiven Gewissheit definiert, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenzen bewältigen zu können. Ein entsprechendes Ankreuzverhalten gibt die subjektive Selbstwirksamkeitserwartung wieder.
Instrumentalunterricht	Instrumentalunterricht wird definiert durch das Vorhandensein oder nicht Vorhandensein von regelmäßigem Unterricht für ein Instrument durch eine Fachkraft.

5.6. Methodische Begründungen

Die Datenerhebung wurde von mir persönlich durchgeführt und erfolgte durch eine einmalige schriftliche Befragung mittels eines standardisierten Fragenkatalogs. Entscheidungsgrundlagen waren hier unter anderem der zeitliche Rahmen, der für 302 Probanden bei einer nicht-standardisierten Untersuchung nicht einzuhalten gewesen

¹³⁰ Schnell, R.; Hill, P.B.; Esser, E. (1989), S. 123.

wäre und die Ansicht u.a. von Schnell, Hill und Esser, dass ein standardisiertes Verfahren

„als einzige Möglichkeit zur Erlangung verallgemeinerbarer und valider Daten gesehen wird“.¹³¹

Das quantitative Verfahren der Erhebung kann dazu beitragen, die Ergebnisse auf eher objektivierbare Weise interpretieren zu können. Allerdings besteht hier u.a. die Gefahr einer selbst initiierten Diskriminierung der Geschlechter. Deshalb bevorzugen einige Wissenschaftler qualitative Methoden für Erhebungen bezüglich der Erforschung von Sozialisationsprozessen. Diese Methoden bergen jedoch ihre eigenen Risiken, u.a. die Gefahr, bei der Auswertung „bestehende Zuschreibungen zu reproduzieren“.¹³² Häufig werden daher Mischvarianten eingesetzt, was in dieser Arbeit allerdings nicht umgesetzt wurde.

Um eine gewisse Qualität hinsichtlich der Gestaltung von Fragen und Antwortmöglichkeiten zu garantieren, orientieren sich die gewählten Formulierungen an den in Anlehnung an Payne angeführten „Faustregeln“ von Schnell, Hill und Esser.¹³³

Die Fragen wurden so kurz wie möglich gehalten und so formuliert, dass sie für die gesamte Population leicht zu verstehen sind. Anders wäre eine aussagekräftige Erhebung in der Grundschule neben der Befragung von Schülern des Gymnasiums nicht gewährleistet. Die von Schwarzer und Jerusalem konzipierte Skala zur Selbstwirksamkeitserwartung stellt hier den höchsten Anspruch dar, wobei mir von den Klassenlehrern der Grundschulen zugesichert wurde, dass die Schüler die Items kognitiv erfassen können. Außerdem wurde darauf geachtet, dass die gesamte Bearbeitungszeit 40 Minuten nicht überschreitet.

Die Formulierungen verwenden keine Suggestivfragen, hypothetische Fragen oder doppelte Negationen, auch Mehrdimensionalität wurde unterbunden. Dem Bemühen einer Vermeidung von negativen Formulierungen habe ich bewusst zuwider gehandelt, da die Probanden bei der Ermittlung von Stresswahrnehmungen gezielt mit belastenden Situationsmerkmalen und somit mit belastenden Formulierungen konfrontiert werden sollten.

Ferner verzichtet die Umfrage auf die Aufstellung von expliziten Kategorien, die es dem Probanden erlaubt, auch bei einer Verweigerung oder schlichtweg Unwissenheit gültige und interpretierbare Werte in die Erhebung einfließen zu lassen. Es hätte sonst die Gefahr bestanden, bis zu 30 % der Probandeneinstellungen an die ent-

¹³¹ Schnell, R.; Hill, P.B.; Esser, E. (1989), S. 293.

¹³² Siedenburg, I. (2008), S. 96.

¹³³ Vgl. Schnell, R.; Hill, P.B.; Esser, E. (1989), S. 306ff.

sprechende Kategorie zu verlieren.¹³⁴ Darüber hinaus ist die Stresswahrnehmung ein sensibles Thema, dessen sich einige Schüler unter Umständen durch entsprechende Antwortmöglichkeiten entziehen könnten. Dem sollte so vorgebeugt werden.

Um einen mangelnden Erfahrungsschatz seitens der Befragungsgruppe auszuschließen, wurden die Fragen aus dem schulischen Umfeld der Schülerinnen und Schüler heraus entwickelt und so formuliert, dass sie der Lebenswelt der Probanden entsprechen. Der Vortest mit fünf Schülern belegt, dass keine Verständnisschwierigkeiten vorlagen. Somit wurde angenommen, dass jeder Schüler eine subjektive Einstellung oder Einschätzung vornehmen kann.

Damit eine klare Vorstellung der Anforderungen und Inhalte der Erhebung vermittelt werden kann, haben alle Klassen eine identische¹³⁵ mündliche Darstellung der Inhalte im Vorfeld erhalten. Dabei wurde bewusst kein Hinweis auf einen möglichen Geschlechtervergleich gegeben, da Änderungen des Antwortverhaltens bei einer Offenlegung möglich wären.¹³⁶

Die Frage zur Skala „weitere Gründe für negativen Stress im Musikunterricht“ wurde bewusst als offene Frage formuliert, um individuelle Optionen für Stresswahrnehmung erfassen zu können, welche nicht in den Skalen zur Stresswahrnehmung Berücksichtigung fanden.

5.7. Gütekriterien

Mit der Erhebung relevanter Daten bei Fragebögen wird in der empirischen Forschung das Ziel verfolgt, die Vergleichbarkeit von Merkmalsausprägungen sicherzustellen. Ein Vergleich setzt jedoch voraus, dass die Messwerte möglichst genau sind und wenige Fehlerwerte enthalten. Einen vollständigen Ausschluss von falschen Werten kann allerdings nur in wenigen Fällen realisiert werden. Entsprechendes formulieren Schnell, Hill und Esser:

„Dieses Ziel wird bei kaum einem Messvorgang vollständig erreicht.“¹³⁷

Um eine Vergleichbarkeit überprüfen zu können, wurden daher Kriterien entwickelt, an denen eine Erhebung gemessen werden kann, u.a. die Objektivität, die Validität und die Reliabilität.

¹³⁴ Ebd. S. 309.

¹³⁵ Notwendige Bedingung zur Sicherung der Objektivität.

¹³⁶ Vgl. Siedenburg, I. (2008), S. 101.

¹³⁷ Schnell, R.; Hill, P.B.; Esser, E. (1989), S. 145.

5.7.1. Objektivität

Die Objektivität bezieht sich auf die strenge Sachlichkeit bei der Durchführung, der Auswertung und der Interpretation. Ein Testergebnis kann dann als objektiv gelten, wenn es vom Verhalten der Testleiter sowie ihrer Auswertung der Merkmalsausprägungen und anschließender Analyse nicht beeinflusst wurde.

Die Durchführungsobjektivität konnte bei dieser Studie umgesetzt werden, da alle Probanden die gleichen Voraussetzungen hatten und die Erhebung nur von mir mittels eines zuvor konzipierten Instruktionstextes durchgeführt wurde.

Die Auswertungsobjektivität konnte ebenfalls realisiert werden. Es handelt sich um einen standardisierten Fragenkatalog, der über einen Lösungsschlüssel unabhängig interpretiert werden kann. Alle Auswertungen wurden darüber hinaus von mir umgesetzt.

Die Interpretationsobjektivität ist nach meiner Ansicht nur im Ansatz gegeben. Die Ausprägungen der rein statistischen Berechnungen wie z.B. Häufigkeiten, Streuungen oder Mittelwerte dürften keiner unterschiedlichen Interpretation unterliegen. Welche divergenten Interpretationen der Ergebnisse bezüglich der Hypothesen möglich sind, bleibt davon allerdings unberührt.

5.7.2. Reliabilität

Die Reliabilität bezieht sich auf die Zuverlässigkeit einer Messmethode. Eine Erhebung wird als reliabel angesehen, wenn unter den Bedingungen zur Objektivität eine Wiederholung der Untersuchung unter gleichen Bedingungen mit den gleichen Probanden zu demselben Ergebnis führt. Die Ermittlung der Reliabilität kann auf unterschiedliche Art und Weise erfolgen. Man kann vier Verfahren unterscheiden¹³⁸: Zunächst die Test-Retest-Methode, die Aufschluss über eine zeitliche Stabilität geben kann, indem ein Test unter gleichen Bedingungen wiederholt wird. Bei der Paralleltest-Methode sollen zwei Tests mit gleicher Dimension zeitgleich durchgeführt und anschließend korreliert werden. Die Split-half-Methode führt zur Halbierung aller Testitems, die nach der Erhebung ebenfalls miteinander korreliert werden. Die letzte Methode ist die Itemkonsistenzanalyse, die mittels des Cronbachs-Alpha-Koeffizienten die Korrelation aller relevanten Items untereinander berechnet, wobei der ermittelte Wert zwischen 0 und 1 liegen kann. Welche Werte erreicht sein müssen, um einen Test als reliabel zu bezeichnen, wird in der Literatur unterschiedlich dargestellt. Einige Vertreter sehen einen Test mit dem Cronbachs-Alpha-Koeffizienten dann als an-

¹³⁸ Vgl. Raithel, J. (2008) S. 43.

nehmbar-reliabel an, wenn die Korrelation mehr als 0.8 beträgt.¹³⁹ Andere Autoren sehen bereits bei geringeren Werten einen gewissen Grad an Reliabilität gegeben an. So postuliert Cohen bei einer Korrelation von ungefähr 0.1 einen schwachen, bei ungefähr 0.3 einen mittleren und bei ungefähr 0.5 einen starken Zusammenhang.¹⁴⁰ Eine Analyse der Reliabilität wurde in dieser Erhebung mittels Itemkonsistenzanalyse durchgeführt und im Kapitel der Ergebnisse dieser Arbeit dargestellt.

5.7.3. Validität

Die Validität gibt den Grad der Genauigkeit oder das Ausmaß an, mit dem eine Erhebung das erfasst, was sie erfassen soll. Dabei ist die Reliabilität eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung für eine Validität. Es gibt hier recht verschiedene Arten von Validitätsbestimmungen, wobei sich drei Methoden in der Literatur vermehrt wiederfinden. Die Inhaltsvalidität und die Kriteriumsvalidität sind zwei Verfahren, die eher selten Anwendung finden und darüber hinaus geringe Aussagekraft besitzen.¹⁴¹ Die dritte Methode ist die Konstruktvalidität, welche in den Sozialwissenschaften sehr verbreitet ist. Unter Konstrukten versteht man nicht direkt beobachtbare Verhaltensmerkmale, auch latente Variablen genannt. Die Konstruktvalidität kann Hinweise liefern, inwieweit theoretische Überlegungen schlüssig und empirisch belegbar sind. Ein besonderes Verfahren zur Bestimmung der Konstruktvalidität, das auch in dieser Forschungsarbeit genutzt wird, ist die Faktorenanalyse. Mit Hilfe von ermittelten Ladungsverhältnissen kann hier untersucht werden, welche Skalen, Variablen oder Items in etwa das Gleiche erfassen.

Allgemein muss man die Repräsentativität dieser Studie relativ betrachten. Zwar konnte durch die Menge der an dieser Erhebung beteiligten Personen eine befriedigende Populationsgröße erzielt werden, trotzdem lässt sich eine Verallgemeinerung und Übertragbarkeit der Testergebnisse im statistischen Kontext nicht gewährleisten. Die hier beteiligten Institutionen weisen u.a. in der Gestaltung und Philosophie heterogene Merkmale auf, die sich auf die Gesamtpopulation bezogen nicht vermuten lassen.

¹³⁹ Vgl. Schnell, R.; Hill, P.B.; Esser, E. (1989), S. 149.

¹⁴⁰ Vgl. Wirtz, M. A.; Nachtigall, C. (1998), S. 107.

¹⁴¹ Vgl. Schnell, R.; Hill, P.B.; Esser, E. (1989), S. 152ff.

6. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser Studie anhand der gestellten Hypothesen vorgestellt und kommentiert. Zunächst erfolgt die Überprüfung der konzipierten Skalen zur Stresswahrnehmung im Musikunterricht, sowie der Skala der schulbezogenen Selbstwirksamkeit nach empirischen Kriterien, gefolgt von den Ergebnissen der in Kapitel 5.4. aufgestellten Hypothesen. Um die Darstellung anschaulich präsentieren zu können und gleichzeitig den Anspruch einer professionellen Aufbereitung zu gewährleisten, wurde die Auswertung der Erhebung mit dem Statistik-Programm SPSS durchgeführt. Bei den Eingaben erfolgte eine Überprüfung und Bereinigung falscher Werte.

6.1. Überprüfung der Skalen „Max“, „Lisa“ und „schulische Selbstwirksamkeitserwartung“

6.1.1. Normalverteilung

Zunächst wurden die Skalen „Lisa“, „Max“ und „schulische Selbstwirksamkeitserwartung“ auf ihre Normalverteilung überprüft. Durch eine Analyse der Normalverteilung können Prognosen formuliert werden, ob die Verteilung der Erhebungspopulation ebenso für die Grundgesamtheit vermutet werden kann. Auch für die Anwendung weiterer statistischer Verfahren ist diese Klärung relevant, da einige Berechnungsmethoden eine Normalverteilung voraussetzen.¹⁴²

0-Hypothese: Die Skalen „Lisa“ und „Max“ und „schulische Selbstwirksamkeitserwartung“ seien in der Grundgesamtheit normalverteilt.

Nach dem Kolmogorov-Smirnov-Test weisen die Skalen „Max“ und „Lisa“ eine Signifikanz von .067 und .076 auf¹⁴³. Die 0-Hypothese, dass die Skalen normalverteilt sind, kann somit beibehalten werden.¹⁴⁴ Wäre dieser Wert kleiner als 0.05 und dadurch signifikant, müsste von einer signifikanten Abweichung der Verteilung von einer Normalverteilung ausgegangen werden.

Die Skala „schulische Selbstwirksamkeitserwartung“ wurde für das Item 5 vor der Analyse umkodiert.¹⁴⁵ Das Ergebnis des Kolmogorov-Smirnov-Tests weist aus, dass die Annahme, der Test sei normalverteilt, verworfen werden muss. Die 0-Hypothese ist

¹⁴² Brosius, F. (2010), S.179.

¹⁴³ Siehe Tabelle S. 50.

¹⁴⁴ Es handelt sich allerdings um eine recht schwache Normalverteilung.

¹⁴⁵ Siehe Anhang 1 - Schülerfragebogen Seite 3.

somit abzulehnen. Im Folgenden sollte daher bei dieser Skala nicht mit Tests gearbeitet werden, die eine Normalverteilung voraussetzen.¹⁴⁶

Tests auf Normalverteilung						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Skala "Lisa"	,056	240	,068	,992	240	,214
Skala "Max"	,055	240	,073	,992	240	,195
Selbstwirksamkeitserwartung	,093	240	,000	,978	240	,001

Da es sich bei den Stressskalen um geschlechtsspezifische Fragenkonstruktionen handelt, sollte folgend untersucht werden, ob sich bei einer Trennung der Population nach dem Merkmal Geschlecht eine Optimierung der Normalverteilung erzielen lässt.

Eine Trennung der Population in zwei Teilstichproben ergab, dass der Signifikanzwert der Skala „Lisa“ für die Teilpopulation der Jungen auf ,200 anstieg und somit die Wahrscheinlichkeit einer Normalverteilung zunahm.¹⁴⁷

Tests auf Normalverteilung						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Skala "Lisa"	,053	128	,200*	,992	128	,709

a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

*. Dies ist eine untere Grenze der echten Signifikanz.

Für die weibliche Teilpopulation ließ sich ebenfalls ein Signifikanzwert von ,200 erzielen. Auch hier kann eher davon ausgegangen werden, dass die Verteilung in der entsprechenden Grundpopulation normalverteilt ist.¹⁴⁸

Tests auf Normalverteilung						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Skala "Lisa"	,065	142	,200*	,986	142	,171

a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

*. Dies ist eine untere Grenze der echten Signifikanz.

¹⁴⁶ Für eine nähere Betrachtung von Ausprägungen der Skalen „Lisa“, „Max“ und „Selbstwirksamkeit“ bezüglich einer Normalverteilung siehe Anhang 3a bis 3c.

¹⁴⁷ Häufigkeitsverteilung mit Normalverteilungskurve im Anhang 4.

¹⁴⁸ Häufigkeitsverteilung mit Normalverteilungskurve im Anhang 5.

Ein entsprechendes Ergebnis kann auch für die Normalverteilung der Skala „Max“ hinsichtlich beider Stichproben festgestellt werden.¹⁴⁹ Für die Skala „schulische Selbstwirksamkeit“ gab es weiterhin keine Bestätigung für eine Normalverteilung.

6.1.2. Reliabilität

In einem weiteren Schritt soll überprüft werden, wie zuverlässig die Messergebnisse für die Merkmalsausprägungen der Stressskalen „Max“ und „Lisa“, sowie der Skala „Selbstwirksamkeit“ ausfallen. Über eine Reliabilitätsanalyse wird ermittelt, inwieweit sich die Ausprägungen bei einer Wiederholung der Untersuchung unter gleichen Bedingungen replizieren lassen würden.

Eine Überprüfung der Reliabilität für die Skala „schulische Selbstwirksamkeitserwartung“ für die gesamte Population zeigte, dass die von Schwarzer und Jerusalem ermittelten Werte zwischen ,70 und ,73 nicht erreicht werden konnten.¹⁵⁰

Reliabilitätsstatistik für die Skala "Selbstwirksamkeit"	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,648	7

Der schwache Cronbachs-Alpha- Wert von ,648 kann vermutlich u.a. darauf zurückzuführen sein, dass die sieben Items der Skala zur schulischen Selbstwirksamkeit hinsichtlich der Validität auf zwei Faktoren beruhten. Dabei lag das Item 5¹⁵¹ auf einer anderen Dimension als die restlichen Items der Skala.¹⁵²

Empirisch belegbare Ursachen dafür konnten hier nicht ermittelt werden. Es wird allerdings vermutet, dass das Item 5 tendenziell eher die Dimension von Kontrollüberzeugungen als den Bereich von Selbstwirksamkeit berührt. Das Item 5 ist schlussfolgernd weniger dem Persönlichkeitsmerkmal der Selbstwirksamkeit zuzuordnen und lädt entsprechend nicht auf dem gleichen Faktor wie die restlichen Items der Skala.

¹⁴⁹ Siehe Anhang 6: Normalverteilungskurve der Skala „Max“ für Jungen und Mädchen.

¹⁵⁰ Jerusalem, M.; Schwarzer, R.; (1999), S. 18.

¹⁵¹ Item 5: *Wenn der Lehrer/die Lehrerin das Tempo noch mehr anzieht, werde ich die geforderten Leistungen kaum noch schaffen können.*

¹⁵² Siehe Anhang 7: Faktorenanalyse der Items für die Skala „schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung“.

Die Skala „Max“ wies in der Erhebung eine schwache Reliabilität mit einem Cronbachs-Alpha- Wert von ,759 aus. Eine Zuverlässigkeit der Skalen für eine erneute Erhebung mit gleichen Bedingungen scheint daher nicht hinreichend gegeben.

Reliabilität für die Skala "Max"	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,759	13

Die Skala „Lisa“ zeigte noch geringere Werte nach Cronbachs- Alpha. Hier lag die Reliabilität bei ,650. Auch hier sollte keine Zuverlässigkeit der Skalen angenommen werden.

Reliabilität für die Skala "Lisa"	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,650	13

Unter den strengen Bedingungen u.a. von Schnell, Hill und Esser können wir für beide Stressskalen keine echte Zuverlässigkeit der Messung feststellen. Interpretiert man die Werte allerdings nach Cohen (1988), kann von einer starken Reliabilität ausgegangen werden.¹⁵³ Um sich einem strengeren Anspruch annähernd zu stellen, wird daher eine schwache Reliabilität angenommen. Interessanterweise wiesen die Skalen „Max“ und „Lisa“ unterschiedliche Reliabilitäten aus.

Bedenkt man, dass die Items der Skalen sich in ihrem Aufbau allein durch ihre Geschlechtszuweisung unterscheiden, kann darin eine Ursache für die differente Reliabilität vermutet werden. Im Folgenden soll daher u.a. der Versuch unternommen werden, durch eine Faktorenanalyse mögliche Ursachen für dieses Phänomen zu ermitteln.

¹⁵³ Vgl. Kapitel 5.7.2.

6.1.3. Validität

Einführend soll über eine Faktorenanalyse die Validität der Skalen „Max“, „Lisa“ und „Selbstwirksamkeitserwartung“ berechnet werden. Es wird ermittelt, welche Dimensionen von den Skalen „Max“ und „Lisa“, sowie der Skala „Selbstwirksamkeitserwartung“ angesprochen werden.

Rotierte Komponentenmatrix ^a		
	Komponente	
	Stress	Selbstwirksamkeitserwartung
Skala "Lisa"	,892	-,037
Skala "Max"	,891	,047
"Selbstwirksamkeitserwartung"	,005	,999

a. Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert.

Hierfür wurden die Summenwerte der Skalen auf diskriminante Validität untersucht. Mittels Varimax-Rotation konnte anhand der Komponentenmatrix ermittelt werden, dass die Skalen „Lisa“ und „Max“ mit den Werten ,892 und ,891 die gleiche Dimension „Stress“ ansprechen, wohingegen die Skala „schulische Selbstwirksamkeitserwartung“ bei einem Wert von ,999 der Dimension Selbstwirksamkeitserwartung zugeordnet wird. Daraus kann geschlossen werden, dass beide konzipierten Stressskalen sich inhaltlich in einer Dimension bewegen, die darüber hinaus klar von der Dimension der Skala „Selbstwirksamkeitserwartung“ abgrenzbar sind.

Die Überprüfung der Validität wird nun vertiefend für alle Items der Skalen „Lisa“ und „Max“ durchgeführt. Über die explorative Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation soll untersucht werden, welche Dimensionen durch die Items des Itempools angesprochen werden und wie sich die jeweiligen „Itempaare“ zueinander verhalten, die sich nach Geschlecht unterscheiden.

Es lassen sich so Rückschlüsse ziehen, ob die geschlechtsspezifischen Itempaare auf verschiedene oder gemeinsame Faktoren laden, woraus sich die Option einer Skalenzusammenführung ergeben könnte. Dabei sei hier angemerkt, dass aufgrund der inhaltlichen Nähe der Items beider Skalen dimensionale Zusammenhänge vermutet werden können.

Zur Ermittlung der diskriminanten Validität wurden über die Faktorenanalyse sieben Komponenten, bzw. Dimensionen ermittelt, auf die die Items der beiden Skalen unterschiedlich luden.¹⁵⁴

Die Itempaare 1 bis 3 liegen für beide Skalen in derselben Dimension, d.h. sie laden auf dem gleichen Faktor.

Items der 1. Dimension: „musikalische Performance“	
Skala „Lisa“	Skala „Max“
1. Sie musste singen	1. Er musste singen
2. Sie musste ein Instrument spielen	2. Er musste ein Instrument spielen
3. Sie musste alleine etwas vormachen oder vortragen	3. Er musste alleine etwas vormachen oder vortragen

Es kann angenommen werden, dass diese Items für beide Skalen in einer Dimension liegen, die geschlechtsspezifisch nicht diskriminiert, bzw. keine diskriminierenden Eigenschaften aufweist und somit kein Unterschied hinsichtlich Jungen- und Mädchenwahrnehmung bezüglich der Dimensionszuschreibung festzustellen ist. Die Komponente 1 erhält die Bezeichnung „musikalische Performance“.¹⁵⁵

Das Itempaar 8 lud ebenfalls auf einem gemeinsamen Faktor, allerdings tritt hier für die Skala „Max“ auch das Item 10 hinzu. Für die Skala „Lisa“ erzielt das Item 10 über alle Dimensionen keine ausreichende Ladungsstärke, weist aber auch in der zweiten Dimension mit ,419 die höchste Ladung auf.

Items der 2. Dimension: „Lehrersympathie“	
Skala „Lisa“	Skala „Max“
8. Sie mochte den Lehrer nicht	8. Er mochte den Lehrer nicht
10. Sie hatte auf den Schulmusikunterricht keine Lust	10. Er hatte auf den Schulmusikunterricht keine Lust

Das Item 10 der Skala „Lisa“ kann aufgrund der generell schwachen Ladung nicht weiter berücksichtigt werden, wird aber tendenziell am ehesten der Dimension von Itempaar 8 zugeordnet. Die zweite Dimension wird als Komponente „Lehrersympathie“ bezeichnet.

¹⁵⁴ Siehe Anhang 8: Rotierte Komponentenmatrix aller Items der Skalen „Lisa“ und „Max“.

¹⁵⁵ Aus psychologischer Sicht erhalten die Situationen aufgrund der Formulierung einen zwanghaften Charakter, weshalb diese Dimension Anforderungssituationen charakterisiert.

Auch hier kann angenommen werden, dass zumindest für das Itempaar 8 keine diskriminierenden Eigenschaften vorliegen. Die generell schwache Ladung des 10. Items der Skala „Lisa“ ist eventuell begründet durch die grundsätzlich schwache Ausprägung der Stresswahrnehmung. Dass Mädchen weinen, weil sie keine Lust auf Musikunterricht haben, scheint für alle Schüler recht unwahrscheinlich zu sein.¹⁵⁶

Auch die Items 12 und 13 laden für beide Skalen auf einer Dimension, die als Komponente „Schülerorientierung“ bezeichnet wird. Auch hier kann man vermuten, dass keine diskriminierenden Eigenschaften vorliegen.

Items der 4. Dimension: „Schülerorientierung“	
Skala „Lisa“	Skala „Max“
12. Ihr haben die Musikstücke überhaupt nicht gefallen	12. Ihm haben die Musikstücke überhaupt nicht gefallen
13. Sie durfte im Musikunterricht leider nicht all ihre Fähigkeiten zeigen	13. Er durfte im Musikunterricht leider nicht all seine Fähigkeiten zeigen

Ebenso verhält es sich mit dem Itempaar 5, das auf die gleiche Dimension anspricht und als Komponente die Bezeichnung „Prüfungsanforderungen“ erhält. Hier tritt allerdings auch das Item 11 der Skala „Max“ in Erscheinung.

Items der 5. Dimension: „Prüfungsanforderung“	
Skala „Lisa“	Skala „Max“
5. Sie musste einen Test schreiben	5. Er musste einen Test schreiben
	11. Er wurde im Musikunterricht unangekündigt geprüft

Das Item 4 lud auch für beide Skalen auf derselben Dimension, welche als „Notenlehre“ betitelt wird. Es kann abermals angenommen werden, dass diese Items für beide Skalen in einer Dimension liegen und keine diskriminierenden Eigenschaften aufweisen.

Items der 7. Dimension: „Notenlehre“	
Skala „Lisa“	Skala „Max“
4. Sie verstand die Musiknoten nicht	4. Er verstand die Musiknoten nicht

¹⁵⁶ Siehe Anhang 9: Häufigkeitsverteilung des 10. Items für die Skala „Lisa“.

Die Items 6, 7 und 9 der Skala „Max“ beziehen sich ebenfalls auf eine Dimension. Erstaunlicherweise laden auf dieser Komponente nur Items der Skala „Max“. Daraus kann gefolgert werden, dass diese Dimension diskriminierend wirkt, indem hier keine Items der Skala „Lisa“ einfließen. Aus diesem Grund wird diese Dimension als „Gender-Male“ bezeichnet.

Items der 3. Dimension: „Gender-Male“	
Skala „Max“	
6.	Er hat eine schlechte Zensur bekommen
7.	Er fühlte sich im Musikunterricht überfordert
9.	Er wurde von den Mitschülern bei einem Vorspiel oder Referat ausgelacht

Die Items der Skala „Max“ beinhalten Merkmale von Stresssituationen der negativen Selbstwahrnehmung eigener Fähigkeiten im sozialen Vergleich.

Auch für die Skala „Lisa“ laden bestimmte Items auf einer Dimension, die daher als „Gender-Female“ bezeichnet wird. Hier sind es die Items 6, 9 und 11, die auf einer diskriminierenden Komponente zu finden sind.

Items der 6. Dimension: „Gender-Female“	
Skala „Lisa“	
6.	Sie hat eine schlechte Zensur bekommen
9.	Sie wurde von den Mitschülern bei einem Vorspiel oder Referat ausgelacht
11.	Sie wurde im Musikunterricht unangekündigt geprüft

Tendenziell sind hier Merkmale einer negativen Selbstwahrnehmung von Prüfungssituationen tangiert, wobei angenommen wird, dass die vorliegenden Items Merkmale externaler Ursachenzuschreibungen für Stressentstehung beinhalten.

6.1.4. Ein Ansatz für eine geschlechtsunabhängige Skalenbildung

In einem weiteren Schritt werden nun die Items ohne diskriminierende Eigenschaften in neuen Skalen vereint. Hier könnten weitere Untersuchungen in einem Pretest folgen, was im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht mehr geleistet werden kann. Es war jedoch ein Anliegen, aus den Skalen „Max“ und „Lisa“ neue Skalen zu bilden, um diese auf etwaige Steigerungen der Homogenität hinsichtlich der Normalverteilung und Reliabilität zu untersuchen.

Um die Einflüsse diskriminierender Items ausschließen zu können, wurden solche Items der beiden Skalen zusammengezogen, die auf der ersten Dimension „musikalische

Performance“ luden, sowie das Item 8, das auf der 2. Dimension „Lehrersympathie“ für beide Skalen geladen hatte.¹⁵⁷

Skala der Stresswahrnehmung: „Neu 1“	
Skala „Lisa“	Skala „Max“
1. Sie musste singen	1. Er musste singen
2. Sie musste ein Instrument spielen	2. Er musste ein Instrument spielen
3. Sie musste alleine etwas vormachen oder vortragen	3. Er musste alleine etwas vormachen oder vortragen
8. Sie mochte den Lehrer nicht	8. Er mochte den Lehrer nicht

Eine Reliabilitätsanalyse mit Cronbachs-Alpha ergab einen Wert von ,682 und damit keine Verbesserung durch die Itemreduzierung bzw. neue Skalenbildung („Neu 1“). Hier kann aber vermutet werden, dass die Reliabilität durch Hinzunahme weiterer homogener Items steigen könnte. Die Frage nach einer Normalverteilung der Merkmalsausprägungen musste negativ beantwortet werden. Mit einer Signifikanz von unter ,05 ist eine Normalverteilung nicht zu vermuten.¹⁵⁸

Tests auf Normalverteilung					
	Kolmogorov-Smirnov^a			Cronbachs	Anzahl der Items
	Statistik	df	Signifikanz	Alpha	
Skala "Neu 1"	,075	282	,001	,682	8

a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

¹⁵⁷ Siehe Anhang 8: Rotierte Komponentenmatrix aller Items der Skalen „Lisa“ und „Max“.

¹⁵⁸ Siehe Anhang 10: Normalverteilungskurve der Skala „Neu 1“.

Als Konsequenz bestand ein weiterer Versuch darin, alle Items der Skalen, die gemeinsam auf einen Faktor geladen hatten in einer Skala zu vereinen, Die neue Skala „Neu 2“ beinhaltet von jeder Skala der Stresswahrnehmung die Items 1, 2, 3, 4, 12 und 13.

Skala der Stresswahrnehmung „Neu 2“	
Skala „Lisa“	Skala „Max“
1. Sie musste singen	1. Er musste singen
2. Sie musste ein Instrument spielen	2. Er musste ein Instrument spielen
3. Sie musste alleine etwas vormachen oder vortragen	3. Er musste alleine etwas vormachen oder vortragen
4. Sie verstand die Musiknoten nicht	4. Er verstand die Musiknoten nicht
12. Ihr haben die Musikstücke überhaupt nicht gefallen	12. Ihm haben die Musikstücke überhaupt nicht gefallen
13. Sie durfte im Musikunterricht leider nicht all ihre Fähigkeiten zeigen	13. Er durfte im Musikunterricht leider nicht all seine Fähigkeiten zeigen

Wie bereits vermutet, führte die Hinzunahme weiterer Items zu einer Verbesserung der Reliabilität mit einem Cronbachs-Alpha-Wert von ,744. Außerdem verbesserte sich der Signifikanzwert hinsichtlich einer Normalverteilung auf ,076, so dass eine Normalverteilung vermutet werden kann und weiterführende Berechnungsverfahren, die eine Normalverteilung voraussetzen, legitimiert sind.¹⁵⁹

Tests auf Normalverteilung					
	Kolmogorov-Smirnov^a			Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
	Statistik	df	Signifikanz		
Skala "Neu 2"	,051	281	,076	,744	12

a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

¹⁵⁹ Siehe Anhang 11: Normalverteilungskurve der Skala „Neu 2“.

In einem weiteren Schritt wurden nun alle Itempaare, die gemeinsam auf einer Dimension luden, zu einer weiteren Skala „Neu 3“ zusammengeführt, um weitere Wertsteigerungen zu erreichen. Ergänzt wurden jeweils die Items 5 und 8.

Skala der Stresswahrnehmung: „Neu 3“	
Skala „Lisa“	Skala „Max“
1. Sie musste singen	1. Er musste singen
2. Sie musste ein Instrument spielen	2. Er musste ein Instrument spielen
3. Sie musste alleine etwas vormachen oder vortragen	3. Er musste alleine etwas vormachen oder vortragen
4. Sie verstand die Musiknoten nicht	4. Er verstand die Musiknoten nicht
5. Sie musste einen Test schreiben	5. Er musste einen Test schreiben
8. Sie mochte den Lehrer nicht	8. Er mochte den Lehrer nicht
12. Ihr haben die Musikstücke überhaupt nicht gefallen	12. Ihm haben die Musikstücke überhaupt nicht gefallen
13. Sie durfte im Musikunterricht leider nicht all ihre Fähigkeiten zeigen	13. Er durfte im Musikunterricht leider nicht all seine Fähigkeiten zeigen

Eine Verbesserung der Reliabilität im Vergleich zu der Skala „Neu 2“ konnte mit einem Wert nach Cronbachs-Alpha von ,743 nicht erzielt werden. Dafür liegt die Normalverteilung mit ,200 nach Kolmogorov-Smirnov weit präziser vor, als bei den zuvor konstruierten Skalen.¹⁶⁰

Tests auf Normalverteilung					
	Kolmogorov-Smirnov^a			Cronbachs	Anzahl der Items
	Statistik	df	Signifikanz	Alpha	
Skala "Neu 3"	,050	269	,200*	,743	16

a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

*. Dies ist eine untere Grenze der echten Signifikanz.

Damit präsentiert sich die vorliegende Skala hinsichtlich der Reliabilität und Normalverteilung bezüglich der gesamten Population als die aus empirischer Sicht haltbarste Stressskala.

6.1.5. Betrachtung einzelner Items der Skalen „Lisa“ und „Max“ im Geschlechtervergleich

Im folgenden Teil handelt es sich um eine einfache Betrachtung der Merkmalsausprägung zu den Stressskalen Lia und Max im Geschlechtervergleich. Hier soll der Versuch unternommen werden, hinsichtlich spezifischer stressinduzierender Situationen Unterschiede in der Intensität von Stresswahrnehmungen zwischen Jungen und Mädchen abzubilden. Hier sei erwähnt, dass sich die getroffenen Annahmen nicht

¹⁶⁰ Siehe Anhang 12: Normalverteilungskurve der Skala „Neu 3“.

verallgemeinern lassen und auch sehr spekulativen Charakter haben. Die Merkmalsausprägungen sind im Anhang 13 als Häufigkeitsverteilung graphisch illustriert.

Für die gesamte Population zeigen die Items 6, 9 und 11 die höchste Ausprägung von Stress.

Items mit der höchsten Stresswahrnehmung : „Negative Prüfungssituation“
6. Sie/Er hat eine schlechte Zensur bekommen
9. Sie/Er wurde von den Mitschülern bei einem Vorspiel oder Referat ausgelacht
11. Sie/Er wurde im Musikunterricht unangekündigt geprüft

Dabei weisen die Jungen hier geringere Stresswahrnehmungen als die Mädchen auf. Es wird angenommen, dass es sich hier um Situationen handelt, die im Kontext von negativen Prüfungssituationen stehen. Diese Befunde decken sich mit der im Kapitel Stress formulierten Stresswahrnehmung von Schülern.¹⁶¹ Die weiblichen Probanden geben für die Jungen hier die geringsten Stresswerte an.

Diese Tendenz lässt sich auch für die Items 3, 4, 5 und 7. feststellen, die sich im Kontext von Prüfungs- oder Leistungsanforderungen bewegen.

Items mit mittlerer Stresswahrnehmung : „Prüfungs- und Leistungsanforderung“
3. Sie/Er musste alleine etwas vormachen oder vortragen
4. Sie/Er verstand die Musiknoten nicht
5. Sie/Er musste einen Test schreiben
7. Sie/Er fühlte sich im Musikunterricht überfordert

Hier könnte vermutet werden, dass sich die durch Sozialisation entwickelten Rollenverständnisse des Mannes als widerstandsfähiger Kämpfer auf die Anforderungen in Prüfungssituationen übertragen. Entsprechend umgekehrt stellen die Mädchen sich daher als stressempfindlicher in Prüfungssituationen dar.

¹⁶¹ Vgl. u.a. Kapitel 2.3.1.

Niedrigere Stresswerte ergab die Auswertung der Items, die sich auf die Art und Weise des Musikunterrichts beziehen. Hier sind es die Items 8, 10, 12 und 13.

Items mit geringer Stresswahrnehmung : „Musikunterricht“
8. Sie/Er mochte den Lehrer nicht
10. Sie/Er hatte auf den Schulmusikunterricht keine Lust
12. Ihr/Ihm haben die Musikstücke überhaupt nicht gefallen
13. Sie/Er durfte im Musikunterricht leider nicht all ihre/seine Fähigkeiten zeigen

Auffällig ist hier, dass besonders den Jungen im Vergleich zu den Mädchen eine höhere Stresswahrnehmung unterstellt wird. Dies könnte als Hinweis gedeutet werden, dass Schüler eher als die Schülerinnen bezüglich des Musikunterrichts in seiner Gestaltung negativen Stress empfinden. Die Persönlichkeit des Musiklehrers sowie dessen Unterricht im allgemeinen und im speziellen, werden von beiden Geschlechtern für Jungen als wahrscheinlicher für die Entstehung von negativem Stress gesehen. Da beide Geschlechter dieser Richtung folgen, kann vermutet werden, dass die musikalische Sozialisation im Vergleich zu den Mädchen negativen Einfluss auf die Stresswahrnehmung im Musikunterricht hat. Insbesondere das Singen weist hier starke Differenzen in der Stresswahrnehmung auf, wie sich an Item 1 vergleichend feststellen lässt.¹⁶² Auch das Instrumentalspiel, repräsentiert durch das Item 2, wird von Jungen stressreicher wahrgenommen. Hier kann in Anlehnung an die Ergebnisse zur musikalischen Sozialisation¹⁶³ vermutet werden, dass Mädchen stressfreier mit Instrumenten des Musikunterrichts umgehen als Jungen.

Bedenkt man, dass insbesondere das Singen zu den mit am häufigsten praktizierten Tätigkeiten im Musikunterricht gehört, muss man sich zwangsläufig mit der Frage auseinandersetzen, wie als Lehrkraft mit dieser Herausforderung umgegangen werden kann. Außerdem scheinen die im Musikunterricht verwendeten Instrumente für Jungen bezüglich des Stressempfindens weniger geeignet zu sein als für Mädchen. Eine fortführende Betrachtung der Itemausprägungen der Skalen „Lisa“ und „Max“ wird hier aufgrund des spekulativen Charakters nicht angeführt.

Weitere geschlechtsspezifische Untersuchungen hinsichtlich der Konstruktion der Stressskalen „Max“ und „Lisa“ wurden nicht angestrebt, da sich hier im nächsten Schritt weitere Feldstudien anschließen müssten und weitere Interpretationsversuche ein akzeptables Maß an Spekulationen überschreiten würde. Es schließt sich daher die Überprüfung der aufgestellten Hypothesen an.

¹⁶² Die Items 1 und 2 sind im Anhang 13 dargestellt.

¹⁶³ Vgl. Kapitel 4.3.

6.2. Hypothesenüberprüfung

Einführend wurde untersucht, ob sich die Stresseinschätzung der gesamten Population für die Skalen „Max“ und „Lisa“ unterscheiden. Die Mittelwerte liefern hier schon den Hinweis, dass man annehmen kann, keinen Unterschied zu finden. Für die Skala „Lisa“ wird der Wert 35,37 ermittelt. Die Skala „Max“ ist mit einem Mittelwert von 35,62 fast identisch.

Mittelwertvergleich der Skalen "Lisa" und "Max"			
		Skala "Lisa"	Skala "Max"
ganze Population	Gültig	273	274
	Fehlend	27	26
	Mittelwert	35,3724	35,6204

Die Analyse mittels T-Test bestätigt diese Vermutung. Mit einer Signifikanz von ,524 lässt sich kein geschlechtsspezifischer Unterschied in der Gesamteinschätzung der Skalen „Lisa“ und „Max“ aus der Sicht von Jungen und Mädchen feststellen.

Test bei gepaarten Stichproben			
	95% Konfidenzintervall der Differenz		Sig. (2-seitig)
	Untere	Obere	
Skala "Lisa" und Skala "Max"	-1,61414	,82557	,524

6.2.1. Erste Hypothese: Wenn die Jungen die Stresswahrnehmung eines Mädchens bewerten, dann schätzen sie diese höher ein als bei Jungen.

Um Unterschiede in der Stresswahrnehmung aufzeigen zu können, werden hier die Anfangs geschlechtsspezifisch konstruierten Skalen „Lisa“ und „Max“ verwendet. Die Population wird dafür in zwei Teilstichproben nach Geschlecht getrennt. Es soll ermittelt werden, welche Einschätzung die Jungen und Mädchen vornehmen. Da sich allerdings aus den bisherigen Ergebnissen die einzelnen Items u.a. als teilweise diskriminierend herausgestellt haben, die Entstehung von Stress ein hochkomplexer Prozess

ist und eine Analyse auf Itemebene als sehr spekulativ anzunehmen ist, wird hier ein eher grober Vergleich über die Mittelwerte durchgeführt.

Mittelwertvergleich der Skalen "Lisa" und "Max"			
		Skala "Lisa"	Skala "Max"
Jungen	Gültig	128	126
	Fehlend	9	11
Mittelwert		35,8203	37,3175

Es zeigt sich, dass die Annahme der formulierten Hypothese, die männlichen Probanden würden die Mädchen als stressanfälliger im Vergleich zu den Jungen einschätzen, widerlegt wurde. In Bezug auf die Skalen „Max“ und „Lisa“ schätzen sich Jungen mit einem Mittelwert von 37,32 weit stressanfälliger ein. Den Mädchen unterstellen sie mit einem Durchschnitt von 35,82 ein geringeres Stresserleben.

6.2.2. Zweite Hypothese: Wenn die Mädchen die Stresswahrnehmung eines Jungen bewerten, dann schätzen sie diese geringer ein, als bei Mädchen.

Die Hypothese, dass Mädchen der Skala „Max“ geringere Stresswerte zuordnen, als sie es für die Skala „Lisa“ erwarten, kann nach den Mittelwerten nicht ausreichend bestätigt werden. Die Ausprägungen liegen mit den Mittelwerten von 34,85 für die Skala „Lisa“ und 34,18 für die Skala „Max“ so nah beieinander, dass von einer Bestätigung der Hypothese Abstand genommen wird.

Mittelwertvergleich der Skalen "Lisa" und "Max"			
		Skala "Lisa"	Skala "Max"
Mädchen	Gültig	145	148
	Fehlend	18	15
Mittelwert		34,8483	34,1757

Es lässt sich festhalten, dass die Mittelwerte der Stresseinschätzung für die gesamte Skala „Lisa“ von männlichen und weiblichen Probanden ähnliche Ausprägungen aufweisen. Dies kann für die Skala „Max“ nicht festgehalten werden. Hier liegen die Einschätzungen von Stress im Mittelwert weit auseinander. Die Hypothese ist somit widerlegt.

6.2.3. Initiativuntersuchung 1:

Verteilung der Stressskalen nach dem Merkmal Geschlecht

Im Folgenden soll eine andere Fokussierung der Analyse bezüglich der Skalen zur Stresswahrnehmung erfolgen. Es soll ermittelt werden, ob die Teilstichproben in ihrer Merkmalsausprägung zur selben Grundpopulation gehören oder mit anderen Worten, ob die Verteilungen geschlechtsunabhängig und somit identisch sind.

Da sich nur schwache Bestätigungen hinsichtlich einer Normalverteilung finden lassen konnten, wird zunächst durch einen Mann-Whitney-U-Test ein nicht-parametrischer Test durchgeführt. Es soll ermittelt werden, inwieweit sich Unterschiede in der Verteilung der Merkmalsausprägung für die Skalen „Max“ und „Lisa“ im Geschlechtervergleich vermuten lassen.

Nullhypothese: *Die Verteilung der Skala „Lisa“ ist in den Kategorien von Geschlecht identisch.*

Die Verteilung für die Stresswahrnehmung von Mädchen stellt sich geschlechtsunabhängig dar, d.h. es herrscht zumindest Einigkeit über die Intensität von Stresswahrnehmungen für die gesamte Skala „Lisa“.

Hypothesentestübersicht			
Nullhypothese	Test	Signifikanz	Entscheidung
Die Verteilung der Skala "Lisa" ist in den Kategorien von Geschlecht identisch.	Mann-Whitney-U-Test bei unabhängigen Stichproben	,286	Nullhypothese beibehalten

Es kann angenommen werden, dass die Stresswahrnehmung für Mädchen von Schülern und Schülerinnen identisch verteilt ist. Die Signifikanz liegt bei ,286, wodurch die Nullhypothese einer identischen Verteilung bestätigt wurde.

Die Verteilung der Skala „Max“ hingegen kann nicht als geschlechtsunabhängig interpretiert werden, d.h. es herrscht zwischen den Geschlechtern keine Einigkeit über die Intensität der Stresswahrnehmung männlicher Probanden.

Hypothesentestübersicht			
Nullhypothese	Test	Signifikanz	Entscheidung
Die Verteilung der Skala "Max" ist in den Kategorien von Geschlecht identisch.	Mann-Whitney-U-Test bei unabhängigen Stichproben	,008	Nullhypothese ablehnen

Hier kann angenommen werden, dass hinsichtlich der Stresswahrnehmung von Jungen geschlechtsbedingte Unterschiede zu einer differenten Verteilung führen. Die Signifikanz liegt bei ,008, wodurch die Nullhypothese einer identischen Verteilung abgelehnt werden muss.

In dieser Untersuchung wurde diesbezüglich auch der T-Test durchgeführt, da es sich zumindest tendenziell um normalverteilte Stressskalen handelt. Als Voraussetzung ist auch die Gleichheit der Varianzen¹⁶⁴ erforderlich, was durch den Levene-Test ermittelt wird. Die Nullhypothese lautet hier, dass die beiden Varianzen in den Gruppen übereinstimmen.

Test bei unabhängigen Stichproben getrennt nach Geschlecht					
		Levene-Test der Varianzgleichheit	T-Test für die Mittelwertgleichheit		
			Signifikanz	Sig. (2-seitig)	95% Konfidenzintervall
					Untere
Skala "Lisa"	Varianzen sind gleich	,597	,280	-,79604	2,74012
	Varianzen sind nicht gleich		,282	-,80222	2,74629

Die Nullhypothese der Varianzhomogenität muss für die Skala „Lisa“ angenommen werden, da die Signifikanz größer als ,05 ist. Der Nullhypothese des T-Tests, dass der Mittelwert der Stresswahrnehmung bei der Einschätzung für Jungen und Mädchen gleich sei, muss zugestimmt werden, da die Signifikanz bei einem größeren Wert als ,05 liegt.

¹⁶⁴ Streuungen um den Erwartungswert.

Damit wäre eine Annahme, eine Abweichung im Mittelwert sei relevant und auf die Grundgesamtheit übertragbar, widerlegt. Zumindest kann bei einem Konfidenzintervall von 95% durch die Werte der unteren und oberen Grenze von $-0,79$ und $2,74$ nicht davon ausgegangen werden, dass es signifikante Unterschiede gibt. Hier bestätigen sich die Ergebnisse des Mann-Whitney-U-Tests.

Für die Skala „Max“ ist die Voraussetzung der Varianz ebenfalls gegeben. Darüber hinaus lässt sich durch den Signifikanzwert des T-Tests belegen, dass sich die im Geschlechtervergleich auftretenden unterschiedlichen Mittelwerte für die Einschätzung der Stresswahrnehmung für Jungen auch in der Grundgesamtheit unterscheiden werden.

Test bei unabhängigen Stichproben getrennt nach Geschlecht					
		Levene-Test der Varianzgleichheit	T-Test für die Mittelwertgleichheit		
			Signifikanz	Sig. (2-seitig)	95% Konfidenzintervall
					Untere
Skala "Max"	Varianzen sind gleich	,238	,006	,90516	5,37841
	Varianzen sind nicht gleich		,006	,92640	5,35717

Der Wert liegt hier bei $,006$ und damit unter einer Signifikanz von $,05$. Dies bestätigt darüber hinaus die untere und obere Grenze des Konfidenzintervalls, das durch die Werte $,90$ und $5,38$ als Intervall vollständig über Null liegt. Es gibt somit bei der Skala „Max“ einen höchst signifikanten Unterschied zwischen der Stresseinschätzung von Jungen und Mädchen. Die Nullhypothese, dass die Stresswahrnehmung im Mittelwert für die Einschätzung für Jungen und Mädchen gleich ist, kann hier abgelehnt werden.

6.2.3. Initiativuntersuchung 2:

Verteilung der Stressskalen nach dem Merkmal Klassenstufe

Interessant scheint hier auch ein Blick auf die Verteilungen der Stresswahrnehmung der einzelnen Klassenstufen, um zu ermitteln, ob sich Unterschiede der Stresswahrnehmung aufzeigen lassen. Hierfür werden aus der Population drei Stichproben gebildet. Die 3. und 4. Klassen der Grundschule bilden die erste Stichprobe, die 6. bis 8. Klassen und die 9. bis 10. Klassen des Gymnasiums bilden die zweite und dritte Stichprobe. In die Analyse wird neben den Skalen „Max“ und „Lisa“ auch die in Kapitel 6.1.4 gebildete Skala „Neu 3“ einbezogen. Die Begründung liegt in dem erneuten

Versuch der Reduzierung von geschlechtsspezifischen Einflüssen innerhalb dieser Untersuchung.

Hypothesentestübersicht			
Nullhypothese	Test	Signifikanz	Entscheidung
Die Verteilung der Skala "Lisa" ist in den Kategorien von Klassenstufen identisch.	Kruskal-Wallis- Test bei unabhängigen Stichproben	,004	Nullhypothese ablehnen
Nullhypothese	Test	Signifikanz	Entscheidung
Die Verteilung der Skala "Max" ist in den Kategorien von Klassenstufen identisch.	Kruskal- Wallis-Test bei unabhängigen Stichproben	,000	Nullhypothese ablehnen
Nullhypothese	Test	Signifikanz	Entscheidung
Die Verteilung der Skala "Neu 3" ist in den Kategorien von Klassenstufen identisch.	Kruskal- Wallis-Test bei unabhängigen Stichproben	,000	Nullhypothese ablehnen

Die Nullhypothese lautet hier, dass die Stresswahrnehmung der Skalen über die Klassengruppen hinweg identisch ausfällt. Mittels eines Kruskal-Wallis-H-Test wird diese Nullhypothese widerlegt. Weder für die beiden Stressskalen „Max“ und „Lisa“ noch für die konstruierte Skala „Neu 3“ können entsprechende Signifikanzen festgestellt werden. Daraus kann die Annahme formuliert werden, dass sich die Stresswahrnehmung der drei Gruppen unterscheidet.

Wie diese Unterschiede ausfallen, soll abermals über die Betrachtung der Mittelwerte ermittelt werden.¹⁶⁵

Mittelwertvergleich der Skalen „Lisa“, „Max“ und „Neu 3“ nach dem Merkmal Klassenstufen			
Skala	Klassenstufen		
	<i>3. bis 4. Klasse</i>	<i>6. bis 8. Klasse</i>	<i>9. bis 10. Klasse</i>
Skala „Lisa“	37,35	33,74	34,22
Skala „Max“	39,55	34,47	29,13
Skala „Neu 3“	35,72	29,53	26,72

Es zeigt sich, dass die Stresswahrnehmung in der Grundschule insbesondere für die Skala „Max“ mit einem Mittelwert von 39,55 als besonders hoch angesehen werden kann. Den niedrigsten Wert erzielte die Skala „Neu 3“. Für die Skalen „Max“ und

¹⁶⁵ Siehe Anhang 14: Tabelle der Mittelwerte nach Klassenstufen.

„Neu 3“ nimmt die Stresswahrnehmung im Durchschnitt mit zunehmendem Alter tendenziell ab. Die Skala „Max“ erreicht für die 9. und 10. Klassen nur noch einen Wert von 29,13, bleibt damit aber weiterhin vor der Skala „Neu 3“ mit einem Mittelwert von 26,72.

Eine Ausnahme bildet die Skala „Lisa“, die für die Gruppe der Gymnasiasten einen leichten Anstieg der Stresswahrnehmung aufzeigt und mit einem Wert von 34,22 die höchste Stresswahrnehmung dieser Klassenstufe darstellt. Die Skala „Lisa“ zeigt im Vergleich zur Skala „Max“ für die Population der 3. bis 8. Klassen eine geringere Stresswahrnehmung. Der Mittelwert lag mit 37,35 und 33,74 zwischen der Skala „Max“ und der Skala „Neu 3“. Erst in den 9. und 10. Klassen zeigt die Skala „Lisa“ einen höheren Stresswert.

6.2.4. Dritte Hypothese: Je höher die Stresswahrnehmung, umso niedriger die schulische Selbstwirksamkeitserwartung.

Um im Folgenden die Hypothese überprüfen zu können, dass zwischen der schulischen Selbstwirksamkeitserwartung und der negativen Stresswahrnehmung ein negativer Zusammenhang besteht, wurde die Korrelation nach Pearson berechnet.

Für die gesamte Population ergibt sich für die Skala „Lisa“ eine Korrelation von $-,021$, was zwar einen minimalen negativen Zusammenhang vermuten lässt, sich jedoch über die Signifikanz mit 74% als eher zufällige Korrelation herausstellt.

Korrelationen für die gesamte Population				
		"Lisa"	"Max"	"Selbstwirksamkeitserwartung"
"Lisa"	Korrelation nach Pearson	1	,596	-,021
	Signifikanz (2-seitig)		,000	,741
	N	274	254	257
"Max"	Korrelation nach Pearson	,596	1	,016
	Signifikanz (2-seitig)	,000		,795
	N	254	275	257
„Selbstwirksamkeitserwartung“	Korrelation nach Pearson	-,021	,016	1
	Signifikanz (2-seitig)	,741	,795	
	N	257	257	279

Für die Skala „Max“ ergibt sich sogar bei einem Wert von $,016$ eine geringe positive Korrelation, die allerdings auch mit 79,5% als eher zufällig anzusehen ist.

Klare, positive und zu erwartende Zusammenhänge ergeben sich zwischen den beiden Skalen, so dass hier eine schwache bis mittlere Korrelation besteht. Dass der Wert nach Pearson für die beiden Stresswahrnehmungsskalen nicht höher als ,596 ausfällt, kann womöglich ebenfalls durch die zuvor festgestellte Inhomogenität der Skalen begründet werden, die aus geschlechtsspezifischen Merkmalsausprägungen resultiert. Dies soll durch eine erneute Pearson-Korrelation an geschlechtsspezifisch getrennten Stichproben geprüft werden.

Für die weiblichen Probanden lässt sich für die eigene Stresseinschätzung über die Skalen „Lisa“ und „schulische Selbstwirksamkeitserwartung“ eine leicht negative Korrelation von -,179 mit geringer Wahrscheinlichkeit eines Zufalls feststellen. Man kann somit davon ausgehen, dass sich dieser negative Zusammenhang auch auf die Grundgesamtheit übertragen lassen kann.

Korrelationen für die Teilpopulation Mädchen				
		"Lisa"	"Max"	"Selbstwirksamkeitserwartung"
"Lisa"	Korrelation nach Pearson	1	,594	-,179
	Signifikanz (2-seitig)		,000	,038
	N	145	134	134
"Max"	Korrelation nach Pearson	,594	1	-,051
	Signifikanz (2-seitig)	,000		,556
	N	134	148	137
"Selbstwirksamkeitserwartung"	Korrelation nach Pearson	-,179	-,051	1
	Signifikanz (2-seitig)	,038	,556	
	N	134	137	149

Die Hypothese, dass eine niedrige schulische Selbstwirksamkeit eine hohe Stresswahrnehmung zur Folge hat, kann somit für die Mädchen bezüglich der gleichgeschlechtlichen Skala „Lisa“ bestätigt werden.

Für die Korrelation mit der fremdgeschlechtlichen Skala „Max“ lässt sich zwar auch ein geringer negativer Zusammenhang von -,051 feststellen, allerdings ist die Zufallswahrscheinlichkeit von über 55% recht hoch, weshalb hier von einer Hypothesenbestätigung Abstand genommen werden muss.

Für die männlichen Probanden lässt sich bei der eigenen Stresseinschätzung über die Skala „Max“ eine sehr schwache positive Korrelation feststellen. Man kann allerdings nicht davon ausgehen, dass sich dieser Zusammenhang auch auf die Grundgesamtheit übertragen lassen kann, da die Wahrscheinlichkeit des Zufalls bei ungefähr 40% liegt.

Korrelationen für die Teilpopulation Jungen				
		"Lisa"	"Max"	„Selbstwirksamkeitserwartung“
"Lisa"	Korrelation nach Pearson	1	,599	,102
	Signifikanz (2-seitig)		,000	,264
	N	128	119	122
"Max"	Korrelation nach Pearson	,599	1	,078
	Signifikanz (2-seitig)	,000		,401
	N	119	126	119
„Selbstwirksamkeitserwartung“	Korrelation nach Pearson	,102	,078	1
	Signifikanz (2-seitig)	,264	,401	
	N	122	119	129

Die Hypothese, dass eine niedrige schulische Selbstwirksamkeit eine hohe Stresswahrnehmung zur Folge hat, kann somit für die Jungen bezüglich der gleichgeschlechtlichen Skala nicht bestätigt werden.

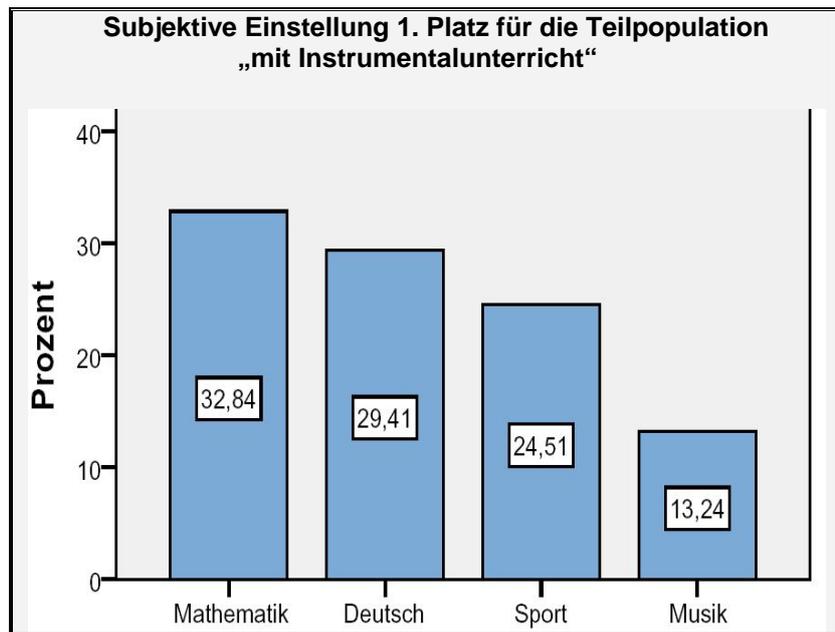
Für die Korrelation mit der fremdgeschlechtlichen Skala „Lisa“ lässt sich sogar ein sehr schwacher positiver Zusammenhang von ,102 feststellen. Darüber hinaus ist auch hier die Zufallswahrscheinlichkeit von über 26% recht hoch, weshalb von einer Hypothesenbestätigung ebenso Abstand genommen werden muss.

6.2.5. Vierte Hypothese: Wenn die Schüler und Schülerinnen Instrumentalunterricht erhalten, dann ist das Fächerranking für Musik hoch.

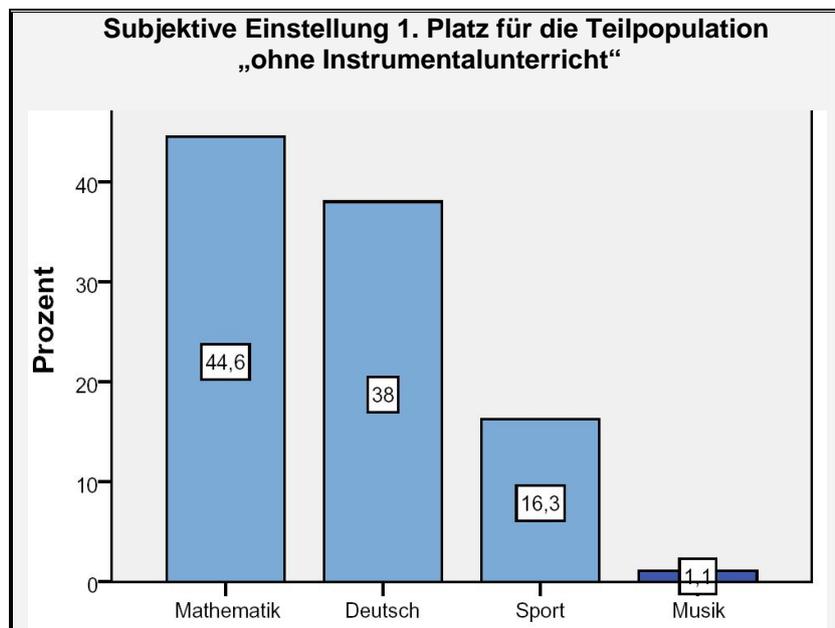
Diese Hypothese wird von der theoretischen Annahme getragen, dass der handelnde Umgang mit Instrumenten und die Motivation, diese zu erlernen, sich auch auf die Einstellung zum Unterrichtsfach Musik in positiver Weise auswirkt.

Das Fach Musik wurde von 13,24 % der Teilstichprobe mit Instrumentalunterricht dem ersten Platz zugeordnet. Damit liegt das Fach hinsichtlich des Fächerrankings an letzter Stelle. ¹⁶⁶

¹⁶⁶ Siehe Tabellen S. 71.



Das Fach Mathematik wurde von den Instrumentalisten mit 32,84 % am häufigsten auf den ersten Platz gewählt. Ähnlich verhält es sich bei dem Fach Deutsch, dass mit 29,41 % nur geringfügig seltener an erster Stelle steht. Dem Fach Sport wird von 24,51% der Probanden der erste Platz zugewiesen, somit steht es noch deutlich vor dem Fach Musik.



Für die Teilstichprobe der Probanden ohne Instrumentalunterricht wurde das Fach Musik nur von 1,1 % der Schüler auf den ersten Platz gewählt. Damit liegt das Fach Musik im Ranking weit abgeschlagen auf dem letzten Platz.

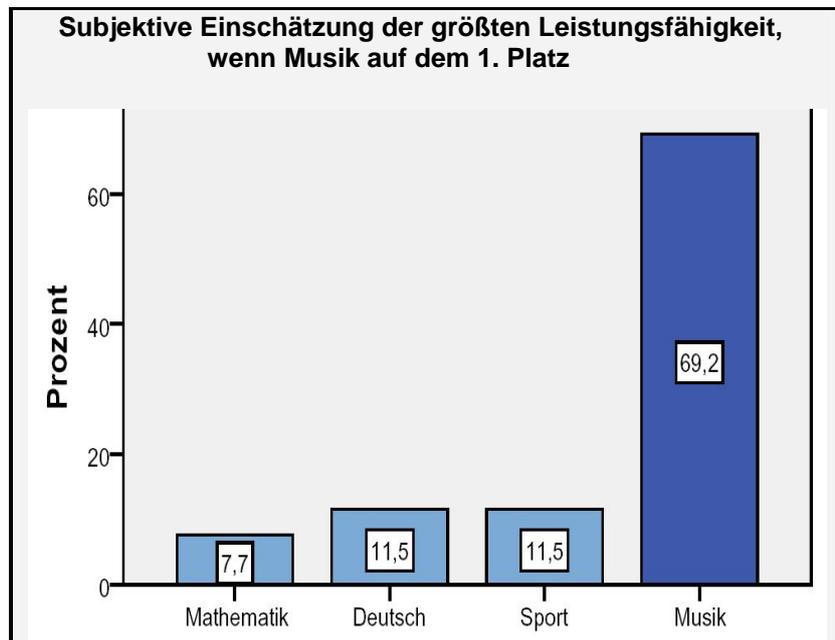
Das Fach Sport kam für 16,3 % der Befragten für den ersten Platz in Frage. Für 80% der Nicht-Instrumentalisten stehen die Fächer Mathematik und Deutsch an erster Stelle. Dabei wird Mathematik mit 44,6 % am häufigsten auf den ersten Platz gewählt, gefolgt von Deutsch mit 38 %.¹⁶⁷

Anhand der Häufigkeitsverteilungen für die Probanden mit und ohne Instrumentalunterricht kann festgestellt werden, dass Instrumentalisten der Population das Fach Musik mit 13, 23 % häufiger dem ersten Platz zuordnen. Bei den Nicht-Instrumentalisten setzten lediglich 1,1% Musikunterricht an die erste Stelle. Bezogen auf die Stichprobe kann die eingangs gestellte Hypothese somit tendenziell bestätigt werden.

6.2.6. Fünfte Hypothese: Wenn die Schüler Musik hoch bewerten, dann ist auch die Leistungseinschätzung hoch

Die theoretische Annahme lautet, dass eine hohe positive Bewertung von Musik mit einer positiven Einstellung für Musikunterricht einhergeht, die durch eine hohe Selbstwirksamkeit in Form von hoher Leistungsfähigkeit in Erscheinung tritt. Hierfür wird eine Teilstichprobe aus den Probanden gebildet, die das Fach Musik auf den ersten Platz gesetzt hatten.

¹⁶⁷ Verteilungen für den zweiten Platz siehe Anhang 15.



Wenn das Fächerranking für Musik hoch ist, dann zeichnen sich diese Probanden auch durch ihre größte Leistungsfähigkeit im Musikunterricht aus. 69,2 % der Befragten gaben hier im Vergleich zu Mathematik, Deutsch und Sport an, ihre größte Leistung zeigen zu können. Andere Fächer kamen nicht über 12% hinaus. Über die Häufigkeitsverteilung des Fächerrankings ist die formulierte Hypothese für diese Erhebung tendenziell bestätigt.

6.2.8. Subjektives Stressempfinden im Musikunterricht

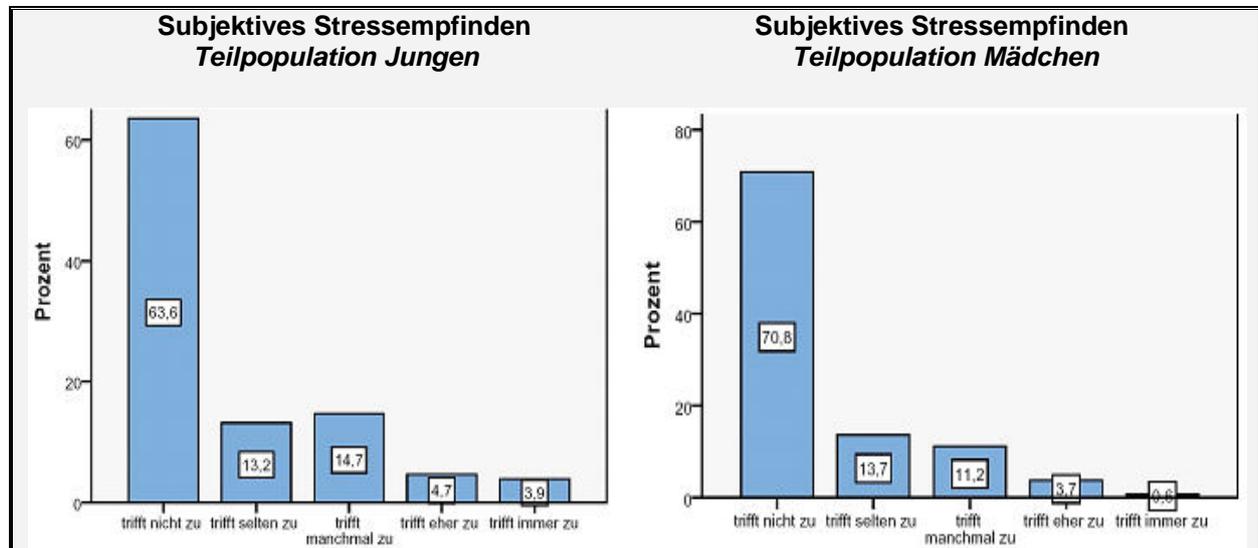
Annahme: Das Fach Musik wird von den Schülern subjektiv selten negativ stressreich erlebt.

Durch die Ergebnisse der Skalen zur Einschätzung von Ursachen für das Auftreten von negativem Stress konnte ermittelt werden, dass insbesondere Jungen in der Grundschule im Vergleich zu der restlichen Population die höchsten Stresswerte aufzeigten.¹⁶⁸

Ob die Befragten allerdings selbst den Situationen der Items entsprechende Erfahrungen im Musikunterricht machen konnten, wurde bisher nicht untersucht. Hier wird vermutet, dass die Probanden eher selten entsprechende Erlebnisse im Musikunterricht angeben. Diese Frage bildete sich aus der Annahme, dass Musikunterricht

¹⁶⁸ Vgl. Kapitel 6.2.4.

glücklich machen kann und als weiches Fach einzustufen ist.¹⁶⁹ Die Auswertung erfolgte für getrennte Stichproben nach dem Merkmal Geschlecht.



Bei der Auswertung konnte festgestellt werden, dass 63,6 % der Schüler ähnliche negative Stresssituationen im Musikunterricht nicht erleben. Der Prozentsatz von Schülern, die ähnliche Situationen eher oder sogar immer erleben, lag insgesamt bei unter 9 %. Die Ausprägungen, bei denen die Schüler selten oder manchmal ähnliche Erfahrungen gemacht haben, trafen bei dieser Erhebung für insgesamt 27,9 % der Befragten zu.

Für die weibliche Teilstichprobe zeigt sich ein ähnliches Bild. Hier geben 70,8% der Schülerinnen an, keine ähnlichen Stresserfahrungen im Musikunterricht erlebt zu haben.

Der Anteil der Schülerinnen, der angibt, dass die stressreichen Situationen eher oder immer auf sie zutreffen, liegt insgesamt bei 4,3 %. Der Prozentsatz der Befragten, die selten oder manchmal entsprechende Erfahrungen machen, beläuft sich auf insgesamt 24,9 %.

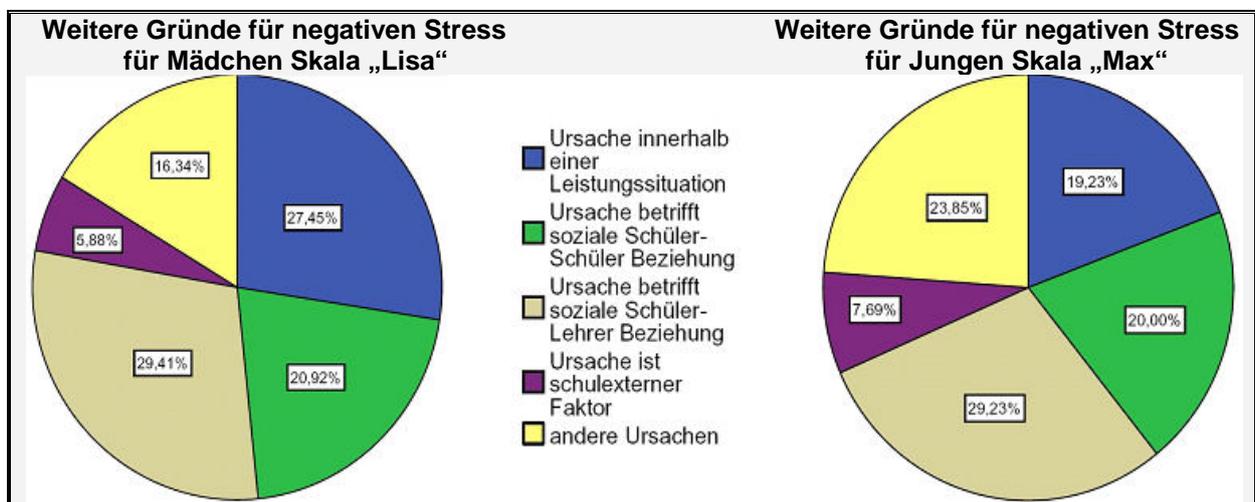
¹⁶⁹ Vgl. Kapitel 5.1.

6.2.9. Weitere Ursachen für Stress

Frage: Welche weiteren Ursachen geben die Probanden für negativen Stress an?

Es wird angenommen, dass die Schüler innerhalb der Institution Schule ihre Misserfolge in Leistungssituationen als sehr stressreich empfinden, darüber hinaus aber auch soziale Beziehungen einen hohen Stellenwert einnehmen. Die Befunde wurden mit der Skala „weitere Gründe für negativen Stress im Musikunterricht“ ermittelt. Da es sich hier um eine offene Frage handelt, wurden für die Auswertung Kategorien gebildet. Die integrierte Ansicht u.a. von Böhm-Kasper, wonach soziale Beziehungen in der Schule einen hohen Stellenwert einnehmen und insbesondere mit zunehmendem Alter an Bedeutung gewinnen, fand ebenfalls Berücksichtigung.¹⁷⁰ Damit sind nicht nur positive Schüler-Schüler-Beziehungen gemeint, die z.B. eine Außenseiterrolle verhindern sollen, sondern auch eine positive Schüler-Lehrer-Beziehung.

Die Analyse wurde für die Skalen „Max“ und „Lisa“ für die gesamte Stichprobe über eine Häufigkeitsverteilung durchgeführt. Die Ergebnisse sind in den folgenden Kreisdiagrammen dargestellt.



Dabei zeigt sich für diese Erhebung, dass die Schüler sowohl für Jungen als auch für Mädchen ungefähr 50% der subjektiven Einschätzung von Ursachen für negativen Stress in einer negativen sozialen Beziehung mit den Mitschülern oder den Lehrkräften sehen. Für die Skala „Max“ waren die stressauslösenden Ursachen zu 19,23 % auf eine Leistungssituation zurückzuführen. Für die Skala „Lisa“ sind sogar 27,45% der Gründe für negativen Stress an Leistungssituationen gebunden.

¹⁷⁰ Vgl. Böhm-Kasper, O. (2004), S. 120.

7. Zusammenfassung

Im vorletzten Kapitel dieser Studie sollen die vorgestellten Ergebnisse der Erhebung Erkenntnis sichernd festgehalten sowie eine Beziehung zu den theoretischen Hintergründen hergestellt werden. Zunächst folgt jedoch die Kommentierung zur Überprüfung der Skalen „Max“, „Lisa“ und „Selbstwirksamkeitserwartung“. Daran schließen sich die hypothesengeleiteten Untersuchungen an. Das Fazit im vorletzten Kapitel fasst die Ergebnisse zusammen. Abschließend wird die Methode der Improvisation als musikpädagogischer Ansatz zur Stressreduzierung und Vorbeugung von sozialisationsbedingten Rollenwahrnehmungen vorgestellt.

7.1. Prüfung der Skalen „Lisa“, „Max“ und „schulische Selbstwirksamkeitserwartung“

7.1.1. Normalverteilung

Für die Skala „schulische Selbstwirksamkeitserwartung“ sollte keine Normalverteilung in der Grundgesamtheit angenommen werden. Entgegengesetzt verhält es sich für die Skalen „Lisa“ und „Max“. Hier kann eine hinreichende Normalverteilung angenommen werden. Eine geschlechtsdifferenzierende Trennung der Population führte zu dem Ergebnis, dass durch die Merkmalsausprägungen eine Normalverteilung in der Grundgesamtheit des jeweiligen Geschlechts eher angenommen werden kann, als es für die Ausprägungen der gesamten Population anzunehmen ist.

Eine Vermutung lautet hier, dass die Stresswahrnehmungen der gesamten Population für die Skalen „Lisa“ und „Max“ geschlechtsspezifische Merkmalsausprägungen aufweisen, die sich u.a. in der Signifikanz des Kolmogorov-Smirnov-Tests niederschlagen. Innerhalb der geschlechtsgetrennten Population scheint daher eine höhere Homogenität bezüglich der Normalverteilung zu existieren, als für die gesamte Population. Dies kann als Indiz gewertet werden, dass sich Jungen und Mädchen in ihrer Stresswahrnehmung unterscheiden.

7.1.2. Reliabilität

Die Zuverlässigkeit der Skalen „Max“, „Lisa“ und „schulische Selbstwirksamkeitserwartung“ kann über die ermittelten Werte nach Cronbachs-Alpha nicht bestätigt werden.¹⁷¹ Für die Stressskalen „Max“ und „Lisa“ kann die Ursache in der Skalenkonstruktion selbst begründet liegen. Entspricht es zwar dem gängigen Ziel, Skalen dahinge-

¹⁷¹ Nach Ansicht von Schnell, R.; Hill, P.B.; Esser, E. (1989).

hend anzulegen und zu überprüfen, dass sie möglichst eindimensionale Ausprägungen aufweisen, wurde hier bewusst ein breiter Pool von stressrelevanten Faktoren angeboten, die darüber hinaus geschlechtsspezifische Stimuli enthalten. Es war somit bei der Skalenkonstruktion klar und auch erwünscht, dass auf der Itemebene mehrere Dimensionen angesprochen werden, um daraus ableitend Tendenzen zwischen geschlechtsspezifischen und nicht-geschlechtsspezifischen Faktoren feststellen zu können. Die inszenierte Mehrdimensionalität hat somit eine informierende Funktion mit dem Ziel darzustellen, welche Situationen im Musikunterricht spezifische Ausprägungen zeigen. Dies wird in dieser Arbeit als Basis gesehen, um in zukünftigen Erhebungen eine allgemeingültige Skala zur Stresswahrnehmung im Musikunterricht ins Feld führen zu können. Es sollte somit berücksichtigt werden, dass die Ursache für eine nach Schnell, Hill und Esser (1989) nicht ausreichend gegebene Reliabilität¹⁷² möglicherweise in der provozierten Mehrdimensionalität liegen kann.

7.1.3. Validität

Eine tiefgehende Analyse einzelner Items der Stressskalen über die Faktorenanalyse ist durch den Aufbau der Skalen „Max“ und „Lisa“ umstritten, da verschiedene stressrelevante Situationen über die Items angeboten werden, die eine Dimensionsvielfalt provozieren. Aus psychologischer Sicht sollte man daher die vorgenommene Kategorisierung der Dimensionen entsprechender Items unter Vorbehalt betrachten und keinesfalls eine wissenschaftliche Gültigkeit annehmen. Auf Situationsebene stellten alle Dimensionen oberbegrifflich stressrelevante Komponenten dar.

Vermutet werden kann, dass es für die Skalen „Max“ und „Lisa“ zwei Dimensionen gibt, auf denen bestimmte Items¹⁷³ geschlechtsspezifisch laden. Aufgrund der Analyse der diskriminanten Validität kann somit vermutet werden, dass die Skalen zur Stresswahrnehmung Zusammenhänge aufweisen, aber auch geschlechtsspezifische Unterschiede in der Merkmalsausprägung zeigen. So können möglicherweise unterschiedliche Einstellungen zu Erfolgen oder Misserfolgen in der Öffentlichkeit¹⁷⁴ eine Diskriminierung unterstützen. Inhaltlich ergeben sich somit geschlechtsspezifische Differenzen in der Stresswahrnehmung. Daher scheint eine komplette Zusammenführung der Skalen bedenklich und nicht empfehlenswert. Grundsätzlich ruhen aber beide Skalen auf dem gleichen Faktor, und können klar von der Skala „schulische Selbstwirksamkeit“ abgegrenzt werden.¹⁷⁵

¹⁷² Vgl. Kapitel 5.7.2.

¹⁷³ Vgl. Kapitel 6.1.3.

¹⁷⁴ Vgl. Kapitel 4.3.

¹⁷⁵ Vgl. Kapitel 6.1.3.

7.1.4. Ein Ansatz für eine geschlechtsunabhängige Skalenbildung

Es wird deutlich, dass durch einen Ausschluss der diskriminierenden Items über die Skalen „Neu 1“, „Neu 2“ und „Neu 3“ einer Verbesserung der Normalverteilung erzielt werden konnte. Entsprechend hohe Werte wurden in dieser Studie nur bei einer geschlechtsspezifischen Analyse der Skalen „Lisa“ und „Max“ auf Normalverteilung erzielt.

Somit kann angenommen werden, dass es sich bei den ausgeschlossenen Items um geschlechtsspezifisch diskriminierende Situations- bzw. Stresswahrnehmungen handelt, in denen Jungen und Mädchen sich unterscheiden. Daran anknüpfend kann somit vermutet werden, dass die diskriminierenden Items negativen Einfluss auf die Normalverteilung haben.

Hier sei allerdings auch darauf hingewiesen, dass es sich bei den neuen Itemkonstellationen um Arten der Itemdoppelung handelt, wodurch u.a. die Reliabilitätssteigerung selbst provoziert sein könnte. Aus tiefenpsychologischer Sicht kann jedoch angemerkt werden, dass die Items der beiden Stressskalen durch ihre geschlechtsspezifischen Ausprägungen hinsichtlich der Stresswahrnehmung durchaus differente Merkmale aufweisen und es sich hier nicht um eine reine „Eins zu Eins“-Dopplung handelt.

7.2. Hypothesengeleitete Ergebnisse

Bei der Interpretation der hypothesengeleiteten Untersuchungen werden die wichtigsten Ergebnisse zum Zweck der Übersichtlichkeit in chronologischer Reihenfolge dargestellt.

7.2.1. Geschlechtsspezifische Stresswahrnehmung der Skalen

„Max“ und „Lisa“

Erste Hypothese: Wenn die Jungen die Stresswahrnehmung eines Mädchens bewerten, dann schätzen sie diese höher ein, als bei Jungen.

Zweite Hypothese: Wenn die Mädchen die Stresswahrnehmung eines Jungen bewerten, dann schätzen sie diese geringer ein, als bei Mädchen.

Für die gesamte Population konnte kein Unterschied hinsichtlich der Verteilung der Skalen „Max“ und „Lisa“ festgestellt werden. Ohne eine Trennung der Population

nach Geschlecht werden Jungen und Mädchen somit in Bezug auf ihre Stresswahrnehmung ähnlich eingestuft.

Bei geteilter Stichprobe konnte über die Mittelwerte herausgefunden werden, dass sich die Jungen keinesfalls als stressresistenter wahrnehmen, sondern sich vielmehr höherer Stresswahrnehmung ausgesetzt fühlen. Dieses ist insoweit erstaunlich, dass sich Jungen bei einer subjektiven Angsteinschätzung als resistenter wahrnehmen¹⁷⁶ und auch allgemein vermutet werden kann, dass sich Jungen durch ihr Rollenverständnis stabiler darstellen, als sie in Wirklichkeit sind. Es wäre darüber hinaus zu vermuten gewesen, dass nach dem durch Sozialisation erfassten Rollenverständnis die Illustration eines weinenden Jungen von den männlichen Probanden als eher unwahrscheinlich bewertet wird.¹⁷⁷ Hier zeigt sich allerdings ein genau umgekehrtes Verhältnis, so dass die Jungen sich selbst höhere Stresswerte zuerkannten. Die Ursache kann u.a. in der im Kapitel 4 angesprochenen musikalischen Sozialisation von Jungen und Mädchen begründet liegen.

Auch die Mädchen schätzen die Jungen nicht in gravierender Art und Weise als stressresistenter ein, sondern setzen sie bei ihrer Einschätzung auf eine Ebene mit der eigenen Stresswahrnehmung. Auch hier können sozialisationsbedingte Faktoren die Einschätzung von Stresswahrnehmungen der männlichen und weiblichen Probanden positiv oder negativ beeinflussen.

7.2.2. Initiativuntersuchung 1:

Verteilung der Stressskalen nach dem Merkmal Geschlecht

Für die Gesamtskala „Lisa“ ergeben sich geschlechtsunabhängige Merkmalsausprägungen.

Es besteht somit kein geschlechtsspezifischer Stereotyp in der Stresswahrnehmung allgemein. Daraus kann geschlossen werden, dass die Mädchen auf der Ebene der Gesamtskalenbetrachtung nicht generell als stressempfindlicher eingeschätzt werden.

Die Skala „Max“ zeigt hingegen diskriminierende Eigenschaften hinsichtlich der Merkmalsausprägungen. Es kann somit angenommen werden, dass Jungen und Mädchen unterschiedliche Einschätzungen für die Stresswahrnehmung von männlichen Individuen vornehmen. Diese Ergebnisse decken sich auch mit den in Kapitel 6.2.1. und 6.2.2. dargestellten Mittelwerten, woraus gefolgert werden kann, dass zumindest hinsichtlich der Stresswahrnehmung für Jungen im Musikunterricht geschlechtsspezifische Merkmale vorliegen.

¹⁷⁶ Vgl. Kapitel 4.2.

¹⁷⁷ Vgl. Kapitel 4.2.

7.2.3. Initiativuntersuchung 2:

Verteilung der Stressskalen nach dem Merkmal Klassenstufe

Grundsätzlich nimmt die Stresswahrnehmung für alle Skalen mit zunehmender Klassenstufe ab. Ursachen dieser Ausprägung können hier nur vermutet werden. So ist es möglich, dass natürliche biologische Entwicklungsprozesse zu einem höheren Stressempfinden im Grundschulalter führen. Die Wahrnehmung der eigenen Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugung, sowie das Erfahren von positiven Stressverarbeitungsprozessen ist erst mit zunehmendem Alter möglich. Es wird also angenommen, dass die Grundschüler noch nicht über entsprechende Stressbewältigungsstrategien verfügen und so die in den Skalen dargestellten Situationen stressreicher wahrnehmen.

Eine Ausnahme bildet die Skala „Lisa“ für die Schüler der 9. bis 10. Klasse, deren Mittelwert leicht höher liegt, als für die jüngeren Befragten der 6. bis 8. Klasse. Diese Ausprägung kann mitunter darin begründet sein, dass es sich bei den 9. und 10. Klassen ausschließlich um musikbetonte Schulklassen handelt, die einer höheren Leistungsanforderung im Fach Musik gerecht werden müssen, was sich in einer vermehrten Wahrnehmung von Stress ausdrücken kann. Dass sich entsprechende Ergebnisse nicht auch für die Skala „Max“ ergeben, kann an der Population dieser Gruppe liegen, die zu einem Großteil aus weiblichen Probanden besteht. Unter sozialisationsbedingtem Einschätzungsverhalten kann es so möglich sein, dass die Mädchen den Jungen geringere Stresswahrnehmung unterstellen, wohingegen sie bezüglich dem eigenen Geschlecht weit höhere Stresseinschätzungen abgeben. Da wenige männliche Probanden diese Teilstichprobe ergänzen, kann hier im Mittelwert kein Ausgleich durch vermutlich höhere Stresswahrnehmungen seitens der Jungen erfolgen. Auffällig ist auch, dass vor allem den Jungen in den 1. bis 8. Klassen ein höherer Stresswert zukommt. Möglicherweise greifen hier Einflüsse der musikalischen Sozialisation, wie u.a. für die Items zum Singen und Instrumentalspiel, die den Jungen im Vergleich zu den Mädchen eine hohe Stresswahrnehmung attestieren. Diese Ausprägung deckt sich mit dem im Kapitel 4 angesprochenen Geschlechterverhalten der musikalischen Sozialisation.

Die Skala „Neu 3“ zeigt insgesamt über alle Fallgruppen die geringsten Stresswerte und folgt auch der Tendenz von hohen Stresswerten im Grundschulalter und abnehmenden Werten mit steigender Klassenstufe. Dass die Werte dieser Skala am niedrigsten ausfallen, mag womöglich darin begründet liegen, dass in dieser Skala einige der von den Probanden als besonders stressreich empfundenen Items fehlen,

da sie den geschlechtsspezifischen Dimensionen zugeordnet wurden und somit in der Skala „Neu 3“ nicht enthalten sind.

Aufgrund der Stichprobenziehung sollte allerdings von einer Verallgemeinerung der Ergebnisse abgesehen werden, da sich die Merkmale der Schulen gravierend unterscheiden, und so nicht von einer Schule auf die andere geschlossen werden kann. Somit lässt sich auch nicht von dieser Population bedingungslos auf die Grundgesamtheit schließen.

Hier wäre eine erneute Erhebung von Schulen mit musikalischem Schwerpunkt im Vergleich zu Schulen ohne musikalische Förderung interessant, um möglicherweise Unterschiede in der Stresswahrnehmung feststellen zu können.

7.2.4. Zusammenhang zwischen Stress und Selbstwirksamkeitserwartung

Dritte Hypothese: Je höher die Stresswahrnehmung, umso niedriger die schulische Selbstwirksamkeitserwartung.

Ein negativer Zusammenhang kann ansatzweise hinsichtlich der gesamten Population für die Einschätzung von Mädchen vermutet werden. Allerdings fallen die Werte sehr gering aus. Ein negativer Zusammenhang von Stresswahrnehmung und Selbstwirksamkeitserwartung lässt sich für die Einschätzung von Jungen nicht feststellen.

Berechnungen mit geschlechtsspezifischen Teilstichproben zeigen, dass die Einschätzung der weiblichen Befragten für die Skala „Lisa“ am ehesten die vermuteten negativen Zusammenhänge mit der Selbstwirksamkeitserwartung aufzeigt. Dass dieser Zusammenhang tendenziell auch für die Skala „Max“ erkennbar ist, lässt vermuten, dass die Mädchen auch bei der Einschätzung von Jungen ihre eigene Selbstwirksamkeitserwartung als Maßstab von Stresswahrnehmungen heranziehen. Das sich die Werte der Pearson-Korrelation für die Skalen „Max“ und „Lisa“ unterscheiden, kann als Hinweis gedeutet werden, dass die Mädchen die Stresswahrnehmung der Jungen anders bewerten, als sie ihr eigenes Stresserleben wahrnehmen. Die nachgewiesene Korrelation mit der Skala „Lisa“ zeigt, dass Mädchen den theoretisch erarbeiteten Tendenzen negativer Korrelation von Selbstwirksamkeit und Stresswahrnehmung folgen.

Die Ausprägungen der männlichen Probanden lassen vermuten, dass die Jungen weder für das eigene, noch für das fremde Geschlecht Stresseinschätzungen vornehmen, die in einem nachweisbaren negativen Zusammenhang mit der schulischen Selbstwirksamkeitserwartung stehen. Dies lässt sich zumindest nach den hohen

Werten der 2-seitigen Signifikanz vermuten. Dass sogar tendenziell ein sehr schwacher positiver Zusammenhang ermittelt wurde, könnte auf die spekulative Annahme hinweisen, dass Jungen unter Umständen als eine Art Selbstschutz bei geringer Selbstwirksamkeit auch geringes Stresserleben angeben.

Zumindest lässt sich für die Jungen feststellen, dass die verwendeten Skalen in dieser Erhebung als fragwürdiges Instrument angesehen werden müssen, eine negative Korrelation zwischen Selbstwirksamkeit und Stresswahrnehmung darstellen zu können.

Dass die Population hinsichtlich der Hypothese heterogene Ausprägungen zeigten, kann als Hinweis gedeutet werden, dass hinsichtlich der Stresswahrnehmung und der Selbstwirksamkeit differente oder sogar geschlechtsdiskriminierende Einschätzungsverhalten vorliegen.

7.2.5. Einfluss von Instrumentalunterricht auf das Fächerranking

Vierte Hypothese: Wenn Schüler Instrumentalunterricht bekommen, dann geben sie positive Bewertungen für das Fach Musik an.

Grundsätzlich wurde das Fach Musik für die Befragten mit und ohne Instrumentalunterricht am seltensten auf den 1. Platz des Fächerrankings gewählt.

Vermutlich spielen u.a. sozialisationsbedingte Faktoren bei der Frage eine entscheidende Rolle, welche Einstellung die Schülerinnen und Schüler bezüglich der Schulfächer annehmen sollen. Die Fächer Mathematik und Deutsch zählen dabei gesellschaftlich zu den Kernfächern der Schule. Diese Ansicht wird durch die im Zuge der PISA-Ergebnisse verstärkten Bemühungen zur Verbesserung der Bildung gestützt. Dabei wurde insbesondere den Fächern Mathematik und Deutsch u.a. durch die KMK eine hohe Aufmerksamkeit gewidmet, mit dem Ziel, verbindliche Standards zu formulieren und festzusetzen. Entsprechende Bemühungen für andere Fächer, u.a. Musik und Sport, wurden nicht realisiert. Eine daraus resultierende Polarisierung von Kern- und Randfächern führte in der Vergangenheit daher häufig zu Kritik.¹⁷⁸ Es wäre somit nicht verwunderlich, wenn die Schüler selbst durch das Elternhaus, aber auch durch die Schule entsprechende Tendenzen der Einstellungen zu den Fächern annehmen und reproduzieren. Ein besonders hohes Ranking für die Fächer Mathematik

¹⁷⁸ Vgl. Tippelt, R.; Schmitt, B. (2010), S. 533.

und Deutsch kann somit auch Ursache einer induzierten Einschätzung der Bewertung sein und unabhängig von der subjektiven Leistungsfähigkeit getroffen werden.

Zumindest im Vergleich der Häufigkeiten zwischen den Befragtengruppen wird das Fach Musik prozentual häufiger auf den 1. Platz gewählt, wenn die Probanden Instrumentalunterricht erhalten. Für die Nicht-Instrumentalisten steht der Musikunterricht dabei eigentlich nie an erster Stelle.

Es kann also vermutet werden, dass die Einstellung, bzw. das Fächerranking für Musik tendenziell bei Schülern höher anzusetzen ist, die Instrumentalunterricht erhalten.

Diese Annahme stützt sich auch auf die Theorie, dass ein handelnder Umgang mit Inhalten des Musikunterrichts - hier das Erlernen eines Instrumentes - wichtigen Einfluss auf die Bereiche Motivation und Interesse haben, die u.a. auf die Merkmalsausprägung des Fächerrankings Auswirkungen haben könnten. Ein erfolgreiches Erlernen von Instrumenten kann mit dem Wahrnehmen eigener Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugung einhergehen, weshalb angenommen wird, dass solche Schüler Dimensionen der musikalischen Betätigung aufsuchen.

7.2.6. Zusammenhang zwischen hohem Fächerranking und subjektiver Leistungseinschätzung

Fünfte Hypothese: Wenn die Schüler Musik hoch bewerten, dann ist auch die Leistungseinschätzung hoch.

Es zeigt sich, dass die positive Einstellung zum Musikunterricht auch mit einer hohen Leistungsfähigkeit einhergeht. Es kann angenommen werden, dass eine positive Einstellung mit entsprechendem Ranking durch Erfahrungen von positiver Bewältigung und Erfolg im Musikunterricht geprägt wird. Andernfalls würde die Person das entsprechende Fach eher meiden wollen oder zumindest keine positive Einstellung zeigen. Da Erfolge in der Schule überwiegend leistungsorientierte Merkmale aufweisen und primär im sozialen Vergleich bemessen werden, sollte somit bei hohem Fächerranking für Musik auch eine hohe Leistungsfähigkeit zu erwarten sein. Ob diese Einstellung zum Musikunterricht intrinsisch oder extrinsisch geprägt wird, kann an dieser Stelle nicht ermittelt werden, wäre aber ein interessanter Ansatz, um Motivationsstrukturen im Musikunterricht zu erfassen.

7.2.7. Subjektives Empfinden von negativem Stress im Musikunterricht

Annahme: Das Fach Musik wird von den Schülern subjektiv selten negativ stressreich erlebt.

Im Vergleich zu den Jungen erleben die Mädchen seltener stressreiche Situationen, die sich aus den Items der Skalen „Max“ und Lisa“ ergeben. Diese Ausprägungen stützen die für die Hypothesen 1 und 2 festgestellten Ergebnisse zur Stresswahrnehmung im Geschlechtervergleich.¹⁷⁹ Welche Ursachen dafür zugrunde liegen, kann hier nur vermutet werden. Möglicherweise haben auch hier u.a. die durch musikalische Sozialisation geprägten Verhaltens- und Einstellungsstrukturen Einfluss auf ein höheres Stresserleben im Musikunterricht.

Grundsätzlich kann aber festgehalten werden, dass die Befragten den Musikunterricht in der Schule bezüglich des Auftretens von Stress als angenehmes Fach ansehen. Dass 6% der Befragten dabei vermehrt negative Stresssituationen erleben, soll an dieser Stelle natürlich nicht verharmlost werden.

7.2.8. Weitere Gründe für negativen Stress

Die Schüler setzten den Fokus bei der freien Einschätzung nach Ursachen für negativen Stress auf die sozialen Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler. Von den Mitschülern und Lehrkräften anerkannt zu werden und ein gutes Verhältnis mit ihnen aufzubauen, stellt schlussfolgernd für Schüler eine wichtige Ressource des sozialen Umfelds dar. Diese sozialen Ressourcen wirken dabei positiv auf das persönliche Stresserleben. Fratton-Meusel stellt fest, dass sie u.a. den Umgang mit belastenden Lebenssituationen erleichtern und dabei auch das Selbstbewusstsein und das Selbstwertgefühl festigen können.¹⁸⁰ Fehlt diese soziale Unterstützung, kann sich der Stress somit subjektiv erhöhen, auch wenn die Anforderungen der Schule sich objektiv wenig verändert haben.

Obwohl den Schülern durch die Items der Skalen „Max“ und Lisa“ bereits viele Möglichkeiten der Stresswahrnehmung durch Leistungsversagen angeboten wurden, nimmt diese Kategorie auch bei der subjektiven Einschätzung für das Auftreten von negativem Stress einen hohen Stellenwert ein. Dies gilt insbesondere für die Einschätzung der Befragten für weibliche Individuen.

¹⁷⁹ Vgl. Kapitel 6.2.1. und 6.2.2.

¹⁸⁰ Vgl. Fratton-Meusel, S. (2008), S.122.

8. Fazit

Für die Entwicklung von Skalen kann die Annahme formuliert werden, dass die beiden Skalen „Max“ und „Lisa“ trotz gleicher Formulierung durch die Unterscheidung im Geschlecht keine Homogenität aufweisen.

Inhaltlich lässt sich vermuten, dass die konstruierten Stressskalen bezüglich ihrer Itemsammlung durchaus geschlechtsspezifische Wahrnehmungen auslösen. Eine vereinernde Skala ohne die über die Faktorenanalyse ermittelten diskriminierenden Items führte zu einer verbesserten Normalverteilung im Bezug auf die Gesamtpopulation. Die Ursache wird in einer Homogenisierung der Merkmalsausprägungen der Stresswahrnehmung durch tendenziell geschlechtsunabhängige Items gesehen. Als Konsequenz aus diesen Annahmen lässt sich als methodisches Ergebnis ableiten, dass die eingangs verwendeten Skalen „Max“ und „Lisa“ nicht geschlechtsübergreifend verwendet werden sollten, da sie vermutlich geschlechtsdiskriminierenden Einflüssen unterworfen sind.

Geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen sich insbesondere, wenn die Stresseinschätzung von Jungen und Mädchen unabhängig voneinander in getrennten Stichproben untersucht werden. Daraus kann gefolgert werden, dass die Stresswahrnehmung der Jungen und Mädchen auch am adäquatesten von ihnen selbst eingeschätzt wird. Auch wenn hinsichtlich der Stresswahrnehmung von Jungen und Mädchen Einigkeit über den Mittelwert der gesamten Stressskalen herrscht, zeigt ein tieferer Blick der Skala auf Itemebene ein differentes Einschätzungsverhalten. Dabei scheinen die Befragten tendenziell Merkmale von Rollenwahrnehmungen bezüglich musikalischer Sozialisationsprozesse, aber auch der Sozialisation im Allgemeinen, angenommen zu haben.

Im Folgenden könnte nun der Versuch unternommen werden, für weitere Erhebungen eine geschlechtsunspezifische Skala zur Stresswahrnehmung zu entwickeln, die aus Items beider ursprünglichen Stressskalen rekrutiert wird und sich unabhängig auf beide Geschlechter anwenden lässt. Ein hierfür sinnvoller Ansatz erscheint mir, die Items der Skala „Neu 3“ geschlechtsneutral zu formulieren und entsprechend den Fragebogen im Aufbau zu verändern. Dies hätte allerdings den Verlust des halben Itempools zur Folge, der aber mit entsprechend neuen Items¹⁸¹ wieder aufgefüllt werden könnte. Trotzdem würden sich weiterhin Schwierigkeiten hinsichtlich der Mehrdimensionalität der Items ergeben.

¹⁸¹ Die Items müssten allerdings in einem Pretest auf ihre Dimensionszugehörigkeit überprüft werden.

Daher könnte ein anderer Ansatz auch darauf ausgerichtet sein, eine komplett neue Skala aus den Items einer Dimension, wie z.B. „musikalische Performance“, zu bilden und diese um weitere Items gleicher Dimension zu ergänzen.

Man muss feststellen, dass die informative Mehrdimensionalität eine weitere Untersuchung auf Itemebene nur schwer legitimiert. Die Heterogenität der Items wird in dieser Studie bezüglich ihrer Einfluss- und Bedingungsfaktoren, sowie dimensionaler Zugehörigkeit nicht weiter präzisiert. Der Versuch in Kapitel 6.1.5 kann hier als rein spekulativ interpretiert werden, da dieser nur durch die Analyse der reinen Intensität der Stresswahrnehmungen mittels Balkendiagramm erfolgte. Hier besteht die Gefahr, dass ein eifriger Betrachter entsprechende Graphiken so interpretiert und analysiert, wie sie sich seiner Meinung nach darstellen sollen. Treffend formuliert dies Krämer:

„Unser Auge gleicht die Realität gern unseren Vorurteilen an.“¹⁸²

Für die empirische Tauglichkeit der konstruierten Skalen ergeben sich nicht nur Schwierigkeiten hinsichtlich der Merkmalsausprägungen, die durch die Mehrdimensionalität, das Geschlecht und die Entwicklung different ausfallen. Auch die Konstruktion des Fragebogens zu den beiden Stresswahrnehmungsskalen scheint unter dem Blickwinkel gesellschaftlicher Sozialisation kritisch. Als Beispiel sei hier die symbolische Darstellung des weinenden Jungen für negativen Stress genannt. Das Element „Weinen“ birgt vermutlich seine eigenen Risiken hinsichtlich der Fragenbeantwortung. Wenn die Annahme zutrifft, dass Jungen ihre Gefühle in Form von Trauer nicht ausdrücken, da sie durch Sozialisation entsprechend geprägt wurden und dieses Rollenverständnis auch von Mädchen getragen wird, stellt sich hinsichtlich der Konstruktion der Erhebung die Frage, inwieweit sich diese Annahme auf das Antwortverhalten auswirkt. Es kann vermutet werden, dass es im Vergleich zu den Mädchen für alle Probanden unwahrscheinlicher erscheint, dass eine der dargestellten stressreichen Situationen grundsätzlich bei Jungen zu solch einem Ausbruch starker Gefühlsregung führen kann. Die Annahme wird durch die Tatsache gestützt, dass 10 Probanden auf ihren Fragebogen einen entsprechenden Vermerk notierten.¹⁸³ Somit könnte die stärkere Stresswahrnehmung der Jungen weitaus höher ausfallen, als in dieser Erhebung ersichtlich war. Ob dieses Rollenverständnis aber wirklich Einfluss auf die Merkmalsausprägung der Stressskalen hat, könnte nur in weiteren Erhebungen mit modifizierten Fragebögen ermittelt werden, wäre aber auch ein interessanter

¹⁸² Krämer, W. (1991), S. 29.

¹⁸³ „Eigentlich weinen Jungen ja nicht.“

Ansatz zur Ermittlung von Geschlechterdifferenzen bezüglich latenter Gefühlsregungen unter genderspezifischen Gesichtspunkten.

Erfreulich ist die Feststellung, dass das Unterrichtsfach Musik bis auf wenige Ausnahmen von den Befragten in keinem Zusammenhang mit negativen Stresswahrnehmungen steht. Zumindest kann das für die in den Items angeführten Situationen gelten, die u.a. Dimensionen von Prüfungsversagen und Leistungssituationen enthalten. Somit kann man auch festhalten, dass die Befragten mit dem Musikunterricht keinen negativen Prüfungs- oder Leistungsstress verbinden. Eine mögliche Ursache für das schwindende Interesse für den Musikunterricht kann so ausgeschlossen werden. Ob Musik deshalb glücklich macht¹⁸⁴, lässt sich hier nicht beantworten, wohl aber, dass Musik durchaus im Hinblick auf negative Stresswahrnehmungen als weiches Fach eingestuft werden kann. Dass die Schüler der 3. bis 4. Klasse die in der Erhebung angebotenen Situationen am stressreichsten erlebten, muss die Lehrperson im Musikunterricht, aber auch im Unterricht allgemein, berücksichtigen. Bei der Wahl von methodischen oder didaktischen Verfahren sollte im besonderen Maße bewusst sein, dass Grundschüler im Musikunterricht eine hohe Anfälligkeit für negativen Stress zeigen.

¹⁸⁴ Trautsch, M. (2010), S. 35.

9. Anregungen für die musikpädagogische Praxis

9.1. Das Improvisieren im Musikunterricht

Das Musizieren mit der Methode der Improvisation bietet gegenüber dem „klassischen Erarbeiten“ für den schulischen Gebrauch viele Vorteile. Die oft sehr heterogenen und geschlechtsspezifisch sozialisierten Schüler benötigen keinerlei musikalische Vorkenntnisse in Notationsverfahren oder Sing- und Spielqualitäten, wodurch sozialisationsbedingte Einflüsse hinsichtlich musikbezogener Rollenwahrnehmungen gemindert werden können. Die Schüler müssen kein klassisches Instrument spielen oder zuvor angeeignete Rhythmusserfahrungen vorweisen.¹⁸⁵ Kennzeichnend für die Improvisation ist somit die Möglichkeit des Lösens von üblichen Instrumenten der Instrumentenkunde. Je weiter sich eine Improvisation von den Dimensionen und Einflüssen klassischer Instrumente entfernt, um so eher besteht die Möglichkeit, die durch musikalische Sozialisation erfahrenen Präferenzen der schulischen Instrumentenwahl ausschließen zu können. Dabei kann alles zum Musizieren verwendet werden, was sich in Schüleraugen als interessantes Schlag- und Klanginstrument anbietet.

Die Kompetenzen, die beim Improvisieren benötigt werden, sind die Offenheit des Schülers, sich auf dem experimentellen Charakter von Improvisationen einzulassen, und eine innere Neugierde, ein Teil des Improvisationsprojektes zu sein. Dabei wird kein Schüler direkt bewertet oder benotet, wodurch eine Distanz zu dem sonst vorherrschenden Leistungs- und Prüfungsdruck geschaffen werden kann. Stattdessen steht die improvisatorische Gestaltung des Augenblicks im Vordergrund, abseits vom herkömmlichen Leistungsanspruch des Schulunterrichts. Die Improvisation hat somit nicht zwangsläufig mit gängigen Vorstellungen von Musikalität oder Anstrengung zu tun. Sie beinhaltet vielmehr individuelle Absichten und Merkmale von Schülerpersönlichkeiten und bietet Raum, die Freiheit musikalischer Ausdrucksmöglichkeiten neu zu erleben. Eine hohe Stresswahrnehmung durch Prüfungen, wie sie auch innerhalb dieser Studie festgestellt werden konnte, kann man somit im Erfahrungsmoment der musikalischen Improvisation ausschließen.

Dafür notwendige Bedingung ist u.a. die Fähigkeit zur Kooperation mit den Klassenkameraden, denn das Musizieren mit solchen Freiräumen für Kreativität und Experimentierfreude macht ein Minimum gemeinsamer Spielregeln unumgänglich. Dabei

¹⁸⁵ Vgl. Schwabe, M. (1992), S. 7ff.

liegt ein Schwerpunkt auf der Entwicklung eines sozialen Klassenklimas, das einen rücksichtsvollen Umgang der Schülerinnen und Schüler miteinander zum Ziel hat. Das gemeinsame Musizieren sollte somit niemals als Last empfunden werden, sondern von den Schülern mit Spaß und Freude betrieben werden. Damit die Schüler angstfrei und impulsiv musizieren können, ohne der Gefahr von Spott oder Unverständnis ausgesetzt zu sein, ist ein gesundes Gruppenklima unumgänglich. Die Regeln stehen aber nicht im Feld von „Verbotsregeln“, sondern dienen eher der gemeinsamen sinnesreichen Wahrnehmung und Rücksichtnahme beim Musizieren. Dieser Aspekt ist insbesondere im Hinblick auf die Stresswahrnehmung durch sozialen Vergleich und diesbezüglicher Anerkennung relevant.

Die Improvisation benötigt außerdem eine genaue Vorplanung. Die Raumgröße sollte so gewählt werden, dass sie den notwendigen Anforderungen entspricht, wie z.B. das Musizieren in Kreisform. Außerdem sollte man möglichst viele anregende Klanginstrumente bereithalten,¹⁸⁶ um einerseits der Kreativität der Schüler aufgrund von mangelnder Instrumentenvielfalt so wenig Grenzen wie möglich zu setzen, und andererseits das Spektrum nicht auf die üblichen, durch Sozialisation gezeichneten, Schulinstrumente zu reduzieren. Wichtig ist vor allem, dass die Schüler durch die Gestaltungsfreiheit ihren eigenen Geschmack umsetzen können und sämtliche Schüler am Prozess beteiligt sind. So lässt sich sowohl das Ausdrucksvermögen als auch die Erfindungs- und Gestaltungsfähigkeit aller Schüler entwickeln und möglicherweise die Selbstwirksamkeit und die Kontrollüberzeugungen in den Dimensionen des Musikunterrichts steigern. Die Kinder lernen aufeinander zu hören, aber auch aufeinander zu reagieren, und üben sich in unterschiedlichsten Handhabungen der Instrumente. Ein lustvolles Erleben von musikalischen Tätigkeiten kann dabei sogar im günstigsten Fall zur Bildung von intrinsischer Motivation führen.

9.2. Die Improvisation am Beispiel von Zufallsverfahren

Auch G. Brecht, ein Künstler und Naturwissenschaftler, setzt sich vorrangig mit dem Zufallsverfahren in der Mathematik und Physik auseinander und untersucht verschiedene Zufallsoperationen auf den jeweiligen Grad der Zufälligkeit. Hier stellt er fest, dass die Technik, die man nutzt, um ein zufälliges Selektionsverfahren in der Improvi-

¹⁸⁶ In Betracht kommen hier alle Arten von klingenden Instrumenten und Gegenständen.

sation anzuwenden, weitestgehend von der Anzahl der Elemente und ihren Eigenschaften abhängt, die ausgewählt werden sollen bzw. zur Verfügung stehen.¹⁸⁷

Im Schulunterricht kann man z.B. eine Münze werfen, um mit den Schülern zu bestimmen, ob eine „Klangaktion“¹⁸⁸ von dem rechts sitzenden, oder links sitzenden Schüler begonnen wird. Ebenso kann man bestimmen, ob eine Passage mit schnellen oder langsamen Rhythmen gespielt werden soll. Im Extremfall kann man auch Tabellen mit Zufallszahlen erstellen, die eine Komposition tief ins Detail bestimmen. So kann die Taktart, die Tonart, das zu spielende Tempo und sogar die Bestimmung eines jeden einzelnen Tons über das Prinzip des Zufalls erreicht werden. Grundsätzlich ist es bei Schulexperimenten sinnvoll, den Zufall bei einer überschaubaren Anzahl von zu verwendenden Elementen entscheiden zu lassen, z.B. über die Münze oder den Würfel.

Ein grundlegendes Prinzip, das sowohl dem Musizieren nach Zufallsmethoden als auch dem gesamten Bereich der Improvisation innewohnt, ist die Möglichkeit, der gesellschaftlich auferlegten musikalischen Zwangsjacke zu entkommen, um sich so dem Gefüge von sozialisationsbedingten Geschlechtervorstellungen entziehen zu können. Die Zufallsverfahren tragen dazu bei, dass die Schüler, frei von jeglichen persönlichen Beschränkungen aufgrund kultureller und biographischer Prägung, neue musikalische Welten erschließen können.

Der Komponist John Cage differenziert diese Zufallsmethoden u.a. nach zwei Merkmalen.¹⁸⁹ Auf der einen Seite benennt er die Kategorie der „Zufallsoperationen“, deren Merkmal es ist, dass die Elemente, die einem im musikalischen Prozess begegnen, mehr oder weniger bekannt sind. Auf der anderen Seite steht für ihn die Kategorie der „Unbestimmtheit“, deren Merkmal es ist, dass Elemente einfließen, die von keinem der Akteure zuvor direkt einbezogen wurden oder zuvor bekannt waren. Ich möchte diese beiden Prinzipien kurz anhand eines Beispiels erläutern. Im Klassenverband können ungefähr zehn verschiedene Motive mit selbstgebauten Instrumenten erarbeitet werden. Diese Motive sind den Schülern also vor der Anwendung eines Zufallsverfahrens bereits bekannt und werden in einer Art Koordinatensystem angeordnet oder verteilt. Anschließend kann man in einer zuvor besprochenen Richtung diese Motive gemeinsam musizieren oder per Zufallsverfahren entscheiden, wie die Elemente eingesetzt werden sollen. Das Musizieren mit der Unbestimmtheit zeichnet sich dadurch aus, dass keine Aufführung bzw. kein Durchlauf dem anderen

¹⁸⁷ Vgl. Bätzner, N. (2005), S. 86.

¹⁸⁸ Nähere Erläuterungen finden sich u.a. bei Schwabe, M. (1992).

¹⁸⁹ Vgl. Bätzner, N. (2005), S. 78.

gleich. Die Ursache dafür liegt in der Unwissenheit der Akteure über die Form bzw. musikalischen Merkmale der einzelnen Elemente, die in das Experiment integriert werden. So kann zwar die Auswahl der Reihenfolge unbestimmter Elemente über Zufallsoperationen bestimmt werden, das Element selbst bis zu seinem Erklingen unbekannt sein.

Entsprechend dem Zufallsprinzip wählte Cage z.B. eine Anzahl von Radios als Elemente aus, die er in einem bestimmten, dem Zufall überlassenen Konstrukt zum Einsatz brachte. Die Schüler könnten für solch ein Klangexperiment eigene Handys u.a. mit Radiofunktion einsetzen, die z.B. über Losverfahren ein- und ausgeschaltet werden. Doch bleibt die Art der Klänge, die sich aus dem Zusammenspiel der Schüler ergibt, der Unbestimmtheit als unbekannter Faktor des Klangerlebnisses unterlegen. Die Klänge sind dabei sowohl an den jeweiligen Sender als auch den Ort und die Zeit gebunden, an dem sie ausgelöst werden. Auch die Lautstärke bleibt, soweit man sie nicht zuvor über eine Zufallsoperation bestimmt, ein sich ständig variierender Faktor. Je freier man solche Klangexperimente gestaltet und je weniger man den Ablauf durch Zufallsoperationen zufällig bestimmt, umso mehr kann die Musik Merkmale der Methode der Unbestimmtheit vorweisen. Über die Musik können die Schüler lernen, aufeinander zu hören und sich mitzuteilen. Gleichzeitig stärken sie auf experimentelle und neue Weise ihr Ausdrucksvermögen im Spiel der Klanginstrumente. Wichtige Voraussetzung für das improvisatorische Arbeiten im Schulunterricht ist, dass die Schüler die Zufallsentscheidungen und die situationsabhängigen Ergebnisse in ihrem Erscheinungsbild bzw. klanglichen Charakter vorbehaltlos akzeptieren.

Durch die Improvisation im Musikunterricht wird ein imaginärer Raum geschaffen, der es vermag, eine u.a. durch Sozialisation und Stress verinnerlichte und teilweise stabile Rollenwahrnehmung auf spielerische und ernste Weise aufzubrechen. Die Improvisation im schulischen Kontext bietet die Möglichkeit, „etwas in die Schwebel zu bringen und starre Bezüge aufzulösen“.¹⁹⁰

Die typischen Kriterien von guter und schlechter Musik bzw. guten und schlechten musikalischen Fähigkeiten verlieren hier ihre Bedeutung. Dies ist gerade für jene Schüler, die wenig entwickelte Fähigkeiten im Musizieren haben, eine große Erleichterung, da sie nicht nach den klassischen Merkmalen musikalischer Bewertung beurteilt werden können. Das Musizieren durchbricht somit diese üblichen Hierarchieebenen zwischen „gut gemacht“ und „schlecht gemacht“ und gestattet den Kindern ein stress- und angstfreies Musizieren.

¹⁹⁰ Tüpker, R.; Wickel, H. H. (2009), S. 197.

10. Schlussbemerkung

Mit der Fertigstellung dieser Arbeit schließt sich ein spannendes Kapitel der Expedition in die Dimensionen der Statistik und der empirischen Forschung. Rückblickend präsentiert sich die Fülle und Tiefgründigkeit der Empirie und Theorie bei Erhebungen im Themengebiet der Stress- und Motivationsforschung als so komplex, dass ich vor jedem erfahrenen Streiter der empirischen Arbeit „den Hut“ ziehe. Daher können von mir „als Pionier“ im Bereich der Forschung die Dimensionen von wissenschaftlicher Theorie und Bedingungen repräsentativer Erhebungen nicht in Gänze überblickt werden. Es sei somit abschließend noch einmal angemerkt, dass die Ergebnisse keine repräsentativen Qualitäten aufweisen können. Ich hoffe aber, dass ein Mindestmaß wissenschaftlichen Anspruchs gewährleistet ist.

Der Versuch einer Skalenbildung für die Erhebung von u.a. geschlechtsspezifischen Stresswahrnehmungen im Musikunterricht soll als Initiative angesehen werden, dem über weite Strecken vernachlässigten Bereich der musikpädagogischen Forschung neue Impulse zu geben.

Bis zu einer vollständigen Erschließung der Stresswahrnehmung in empirischer Hinsicht, insbesondere für den Musikunterricht, ist es noch ein weiter Weg.

Dies sollte allerdings nicht in negativer Hinsicht interpretiert werden, sondern aufzeigen, dass noch viele neue Erkenntnisse in den Dimensionen solcher Studien zu erwarten sind. Auch wenn diese Arbeit nur einen bescheidenen Beitrag leisten kann, hoffe ich, dass sie dennoch Anregungen für zukünftige Forschungen bietet, denn, wie schon Laotse sagte,

„auch eine Reise von Tausend Meilen beginnt man mit dem ersten Schritt“.¹⁹¹

¹⁹¹ Heider, J. (2005), S. 13.

11. Literatur

Atkinson, John W.: Einführung in die Motivationsforschung, Stuttgart 1974.

Bastian, Hans Günther: Jugend am Instrument. Eine Repräsentativstudie, Mainz 1991.

Bätzner, Nike: Kunst und Spiel seit Dada, Faites vos jeux, Hatje Cantz Verlag, 2005.

Bechdorf, Ute: Anmerkungen zu einer feministischen Medien-/Geschlechterforschung, in: Geschlechtsspezifische Aspekte des Musiklernens, Musikpädagogische Forschung, hrsg. von H. J. Kaiser, Essen 1996, S.23-44.

Böhm-Kasper, Oliver: Schulische Belastung und Beanspruchung, in: Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, hrsg. von D.H. Rost, 2004.

Brosius, Felix: SPSS 18 für Dummies, Weinheim, 2010.

Buchwald, Petra, Ringeisen, Tobias: Angewandte Stress- und Bewältigungsforschung. Lehrergesundheit, Belastungsmuster, Burnout und Sozial Support bei dienstunfähigen Lehrkräften, Berlin 2008.

Dettmer, Markus; Shafy, Samiha; Tietz Janko: Volk der Erschöpften, in: Der Spiegel, Nr. 4, Augsburg 2011, S. 114-122.

Fratton-Meusel, Sylvia: Emotionale Kompetenz im Grundschulunterricht. Soziale Faktoren als Förderpotential, München 2008.

Frenzel, Anne C., Götz, Thomas, Pekrun, Reinhard: Kontroll-Wert-Modell der Prüfungsangst, in: Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis, hrsg. von Jörg Zumbach und Heinz Mandl, Göttingen 2008, S. 275-284.

Harnischmacher, Christian: Subjektorientierte Musikerziehung. Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik, in: Forum Musikpädagogik, Band 86, hrsg. Von Rudolf-Dieter. Kraemer, Augsburg 2008.

Hasselhorn, Marcus; Gold, Andreas: Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren, Stuttgart 2009.

Heckhausen, Jutta; Heinz: Motivation und Handeln, Heidelberg 2006.

Heider, John: TAO der Führung, Laotses Tao Te King für eine neue Zeit, 2005.

Knoll, Nita; Scholz, Urte; Rieckmann, Nina: Einführung in die Gesundheitspsychologie, München, 2005.

Krämer, Walter: So lügt man mit Statistik, 2. Auflage, Frankfurt/Main 1991.

Lohaus, Arnold; Domsch, Holger; Fridrici, Mirko: Stressbewältigung bei Kindern und Jugendlichen. Positiv mit Stress umgehen lernen, konkrete Tipps und Übungen, Hilfen für Eltern und Lehrer, Heidelberg 2007.

Mistele, Peter: Faktoren verlässlichen Handelns. Leistungspotentiale von Organisationen in Hochrisiko- Umwelten, Wiesbaden 2007.

Mietzel, Gernd: Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens, Göttingen 2003.

Müller, Renate: Geschlechtsspezifisches Umgehen mit Videoclips: Erleben Mädchen Videoclips anders? In: Geschlechtsspezifische Aspekte des Musikkernens, Musikpädagogische Forschung, hrsg. von H. J. Kaiser, Essen 1996, S.73-94.

Niegemann, Helmut M.; Domagk, Steffi; Hessel, Silvia; Hein, Alexandra; Hupfer, Matthias; Zobel, Anett: Kompendium multimediales Lernen, Berlin 2008.

Pekrun, Reinhard; Götz, Thomas: Emotionsregulation: Vom Umgang mit Prüfungsangst, in: Handbuch Lernstrategien, hrsg. von Mandl und Friedrich, Göttingen 2006, S. 248-258.

Pollack, William F.: Jungen, was sie vermissen, was sie brauchen. Ein neues Bild von unseren Söhnen, Bern 2008.

Raithel, Jürgen: Quantitative Forschung, ein Praxiskurs, Wiesbaden 2008.

Remmler-Bellen, Dorothee: Schule ohne Stress, so stärken sie ihr Kind, Berlin 2010.

Rendtorff, Barbara: Kindheit, Jugend und Geschlecht. Einführung in die Psychologie der Geschlechter, Berlin 2003.

Renneberg, Babette, Hammelstein, Philipp: Gesundheitspsychologie, Berlin 2006.

Rheinberg, Falko: Motivation, 7. Auflage, Stuttgart 2006.

Rieger Eva: Die Postmoderne und der Feminismus, Folgen der Diskussion für die musikologische Frauen- und Geschlechterforschung, in: Geschlechtsspezifische Aspekte des Musikkernens, Musikpädagogische Forschung, hrsg. von H. J. Kaiser, Essen 1996, S. 13-23.

Rosemann, Hermann: Arbeitshefte für Psychologie, Motivation, Berlin 1974.

Scheuer, Walter: Zwischen Tradition und Trend. Die Einstellung Jugendlicher zum Instrumentalspiel, eine empirische Untersuchung, Mainz 1988.

Schnell, Rainer; Hill, Paul B.; Esser, Elke: Methoden der empirischen Sozialforschung, München 1989.

Schwabe, Matthias: Musik spielend erfinden, Kassel 1992.

Schwarzer, Ralf: Gesundheitspsychologie, Ein Lehrbuch, Göttingen 1997.

Schwarzer, Ralf: Stress, Angst und Handlungsregulation, Stuttgart 2000.

Schwarzer, Ralf; Jerusalem, Matthias; Weber, Hannelore (Hrsg): Gesundheitspsychologie von A bis Z. Ein Handwörterbuch, Göttingen 2002.

Schwarzer, Ralf; Jerusalem, Matthias: Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen, Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen, korrigierte Web Version, Berlin 1999, S. 18.

Seel, Norbert M.: Psychologie des Lernens: Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen, München 2003.

Seiffge-Krenke, Inge: Nach PISA, Stress in der Schule und mit den Eltern. Bewältigungskompetenz deutscher Jugendlicher im internationalen Vergleich, Göttingen 2006.

Siedenburg, Ilka: Geschlechtstypisches Musiklernen. Eine empirische Untersuchung zur musikalischen Sozialisation von Studierenden des Lehramts Musik, Osnabrück 2009.

Tippelt, Rudolf; Schmitt, Bernhard: Handbuch Bildungsforschung, 3.Auflage, Wiesbaden 2010.

Trautsch, Matthias: Nicht schlau, aber glücklich, in: Rhein-Main- Zeitung, 18. Mai 2010.

Tüpker, Rosemarie; Wickel, Hans Hermann: Musik bis ins hohe Alter: Fortführung, Neubeginn, Norderstedt, 2009.

Tzankoff, Michaela: Theorien zur Geschlechtsspezifität in der erziehungswissenschaftlichen Sozialisationsforschung und in der Koedukationsdebatte, in: Geschlechtsspezifische Aspekte des Musiklernens, Musikpädagogische Forschung, hrsg. von H. J. Kaiser, Essen 1996, S. 190-227.

Willems, Winfried: Wider einem musealen Musikunterricht. Gespräch mit Nils Knolle, in: Musik in der Schule, Heft1/2000, S. 44.

Wirtz, Markus A., Nachtigall, Christof: Statistische Methoden für Psychologen, Deskriptive Statistik, Band I, München 1998.

Quelle Deckblatt

<http://www.online-netzwerk-lernen.de/zitat/zitate-sprueche.html> (24.1.11).

Internetquellen

<http://www.hgbastian.de/kritikstudie.DOC> (7.02.2011)

http://www.sbg.ac.at/erz/salzburger_beitraege/herbst99/hh_ha_ef_1999_2.pdf (8.02.211)

<http://www.oddblog.de/stress/seite-18.html> (20.12.2010).

<http://www.meb.uni-bonn.de/psychiatrie/medpsy/manuskripte/KursMedPsy5-31.10.Stress.ppt#6>.

12. Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: Das transaktionale Stressmodell von Lazarus, in: Schwarzer, Ralf: Stress, Angst und Handlungsregulation, Stuttgart 2000, S.16.
- Abb. 2: Modell der primären und sekundären Bewertung, in: <http://www.meb.unibonn.de/psychiatrie/medpsy/manuskripte/KursMedPsy5-31.10.Stress.ppt#6> (10.12.2010).
- Abb. 3: Modell der Stressbewältigung, in: <http://www.oddblog.de/stress/seite-18.html> (20.12.2010).
- Abb. 4: Das Modell der Entstehung von Prüfungsangst: in: Frenzel, Anne C., Götz, Thomas, Pekrun, Reinhard: Kontroll-Wert-Modell der Prüfungsangst, in: Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis, hrsg. von Jörg Zumbach und Heinz Mandl, Göttingen 2008, S. 280.

13. Anhang

Anhang 1: Fragebogen zum Musikunterricht in der Schule - Seite 1

Fragebogen zum Musikunterricht in der Schule

• Kreuze bitte deine Klassenstufe an! (p001)

Klassenstufe: 3. Klasse (1) 6. Klasse (4) 9. Klasse (7)
 4. Klasse (2) 7. Klasse (5) 10. Klasse (8)
 5. Klasse (3) 8. Klasse (6) 11. Klasse (9)

• Kreuze an, wie alt du bist! (p002)

7 Jahre (1) 8 Jahre (2) 9 Jahre (3) 10 Jahre (4)
 11 Jahre (5) 12 Jahre (6) 13 Jahre (7) 14 Jahre (8)
 15 Jahre (9) 16 Jahre (10) 17 Jahre (11) 18 Jahre (12)

• Kreuze an, ob du ein Junge oder ein Mädchen bist! (p004)

Geschlecht: Junge (1)
 Mädchen (2)

• Spielst du ein Instrument, in dem du regelmäßig von einem Lehrer unterrichtet wirst? Bitte kreuze an! (p004)

 ja (1) nein (2)

• Wenn ja: Bitte kreuze an, wie lange du schon Instrumentalunterricht bekommst! (p005)

bis zu 1 Jahr (1) mindestens 3 Jahre (4) mindestens 6 Jahre (7)
 mindestens 1 Jahr (2) mindestens 4 Jahre (5) mindestens 7 Jahre (8)
 mindestens 2 Jahre (3) mindestens 5 Jahre (6) mindestens 8 Jahre (9)

Anhang 1: Fragebogen zum Musikunterricht in der Schule - Seite 2

- Auf dem Foto siehst du Lisa, die nach einer Schulstunde Musik weint.



- Warum könnte es Lisa deiner Meinung nach so schlecht gehen? Bitte setze auf der jeweiligen Skala ein Kreuz! (SWw)

	trifft nicht zu	trifft zu
◦ Sie musste singen. (1)	-----	-----
◦ Sie musste ein Instrument spielen. (2)	-----	-----
◦ Sie musste alleine etwas vormachen oder vorspielen. (3)	-----	-----
◦ Sie verstand die Musiknoten nicht. (4)	-----	-----
◦ Sie musste einen Test schreiben. (5)	-----	-----
◦ Sie hat eine schlechte Zensur bekommen. (6)	-----	-----
◦ Sie fühlte sich im Musikunterricht überfordert. (7)	-----	-----
◦ Sie mochte den Lehrer nicht. (8)	-----	-----
◦ Sie wurde von den Mitschülern bei einem Vorspiel oder Referat ausgelacht. (9)	-----	-----
◦ Sie hatte auf den Schulmusikunterricht keine Lust. (10)	-----	-----
◦ Sie wurde im Musikunterricht unangekündigt geprüft.(11)	-----	-----
◦ Ihr haben die Musikstücke überhaupt nicht gefallen.(12)	-----	-----
◦ Sie durfte leider im Musikunterricht nicht all ihre Fähigkeiten zeigen.(13)	-----	-----

- Fallen dir noch andere Möglichkeiten ein, warum es Lisa schlecht gehen könnte? (SW1) Schreibe diese bitte auf! (sws001)

- Geht es dir im Musikunterricht auch so wie Lisa? Bitte mache auf der Skala ein Kreuz! (SWsw)

nie |-----| immer (Ss001)

Anhang 1: Fragebogen zum Musikunterricht in der Schule - Seite 3

• Du sollst nun deine Schulfächer Mathematik, Sport, Deutsch und Musik bewerten!
Das Fach, das dir am wichtigsten ist, bekommt den ersten Platz. Trage dann auch die restlichen Fächer der Reihe nach ein! (FR)

1. Platz: _____ (E001)
2. Platz: _____ (E002)
3. Platz: _____ (E003)
4. Platz: _____ (E004)

• In welchem der Fächer bist du deiner Meinung nach besonders gut? Bitte kreuze das Fach an! (FL)

- Mathematik (1) Deutsch (2)
 Sport (3) Musik (4)

• Nun geht es um deine allgemeinen Gefühle und Einschätzungen in der Schule. Bitte kreuze jeweils das Kästchen an, das deiner Meinung nach am ehesten zutrifft! (SWE)

	Nie	kaum	eher	immer
Ich kann auch die schwierigen Aufgaben im Unterricht lösen, wenn ich mich anstrengende. (SWE001)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es fällt mir leicht, neuen Unterrichtsstoff zu verstehen. (SWE002)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich eine schwierige Aufgabe an der Tafel lösen soll, glaube ich, dass ich das schaffen werde. (SWE003)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selbst wenn ich mal längere Zeit krank sein sollte, kann ich immer noch gute Leistungen erzielen. (SWE004)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn der Lehrer/die Lehrerin das Tempo noch mehr anzieht, werde ich die geforderten Leistungen kaum noch schaffen können. (SWE005)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auch wenn der Lehrer/die Lehrerin an meinen Fähigkeiten zweifelt, bin ich mir sicher, dass ich gute Leistungen erzielen kann. (SWE006)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin mir sicher, dass ich auch dann noch meine gewünschten Leistungen erreichen kann, wenn ich mal eine schlechte Note bekommen habe. (SWE007)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anhang 1: Fragebogen zum Musikunterricht in der Schule - Seite 4

- Auf dem Foto siehst du Max, der nach einer Schulstunde Musik weint.



- Warum könnte es Max deiner Meinung nach so schlecht gehen? Bitte setze auf der jeweiligen Skala ein Kreuz! (SWm)

- | | trifft nicht zu | trifft zu |
|--|-----------------|-----------|
| ◦ Er musste singen. (1) | ----- | ----- |
| ◦ Er musste ein Instrument spielen. (2) | ----- | ----- |
| ◦ Er musste alleine etwas vormachen oder vorspielen. (3) | ----- | ----- |
| ◦ Er verstand die Musiknoten nicht. (4) | ----- | ----- |
| ◦ Er musste einen Test schreiben. (5) | ----- | ----- |
| ◦ Er hat eine schlechte Zensur bekommen. (6) | ----- | ----- |
| ◦ Er fühlte sich im Musikunterricht überfordert. (7) | ----- | ----- |
| ◦ Er mochte den Lehrer nicht. (8) | ----- | ----- |
| ◦ Er wurde von den Mitschülern bei einem Vorspiel oder Referat ausgelacht. (9) | ----- | ----- |
| ◦ Er hatte auf den Schulmusikunterricht keine Lust. (10) | ----- | ----- |
| ◦ Er wurde im Musikunterricht unangekündigt geprüft.(11) | ----- | ----- |
| ◦ Ihm haben die Musikstücke überhaupt nicht gefallen.(12) | ----- | ----- |
| ◦ Er durfte leider im Musikunterricht nicht all seine Fähigkeiten zeigen. (13) | ----- | ----- |

- Fallen dir noch andere Möglichkeiten ein, warum es Max schlecht gehen könnte? (SW2) Schreibe diese bitte auf! (sms001)

- Geht es dir im Musikunterricht auch so wie Max? Bitte mache auf der Skala ein Kreuz! (SWsm)

nie |-----| immer (Ss002)

Anhang 2: Genehmigung einer Schülerbefragung

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 

Otto-Braun-Str. 27
10178 Berlin-Mitte
+ Alexanderplatz

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung ■ Otto-Braun-Str. 27 ■ D-10178 Berlin

www.berlin.de/sen/bwf

Herrn
Fabian Adam
Kastanienallee 33
14050 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 24.03.2010

Betr.: Genehmigung einer Schülerbefragung zum Thema Motivation im Musikunterricht
Vorg.: Ihr Fax vom 24. März 2010

Sehr geehrter Herr Adam,

auf Ihren o.g. Antrag genehmige ich die Durchführung einer Schülerbefragung zum Thema Motivation im Musikunterricht mit dem von Ihnen eingereichten Fragebogen an den von Ihnen genannten Schulen.

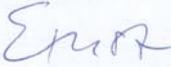
Die Genehmigung wird erteilt unter der Voraussetzung, dass durch Art oder Inhalt der Erhebung in Rechte von Lehrkräften, Erziehungsberechtigten, Schülerinnen und Schülern oder anderen Personen nicht eingegriffen wird und die Namen und Anschriften der Schüler/-innen nicht gefordert werden.

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

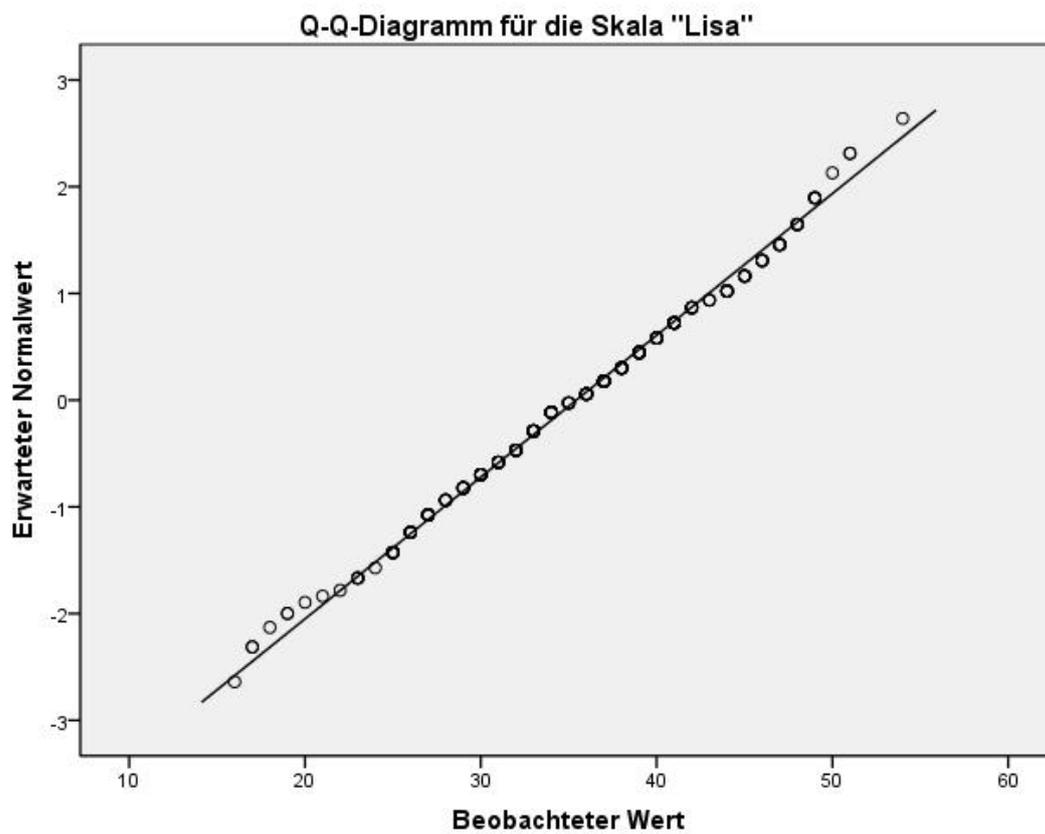
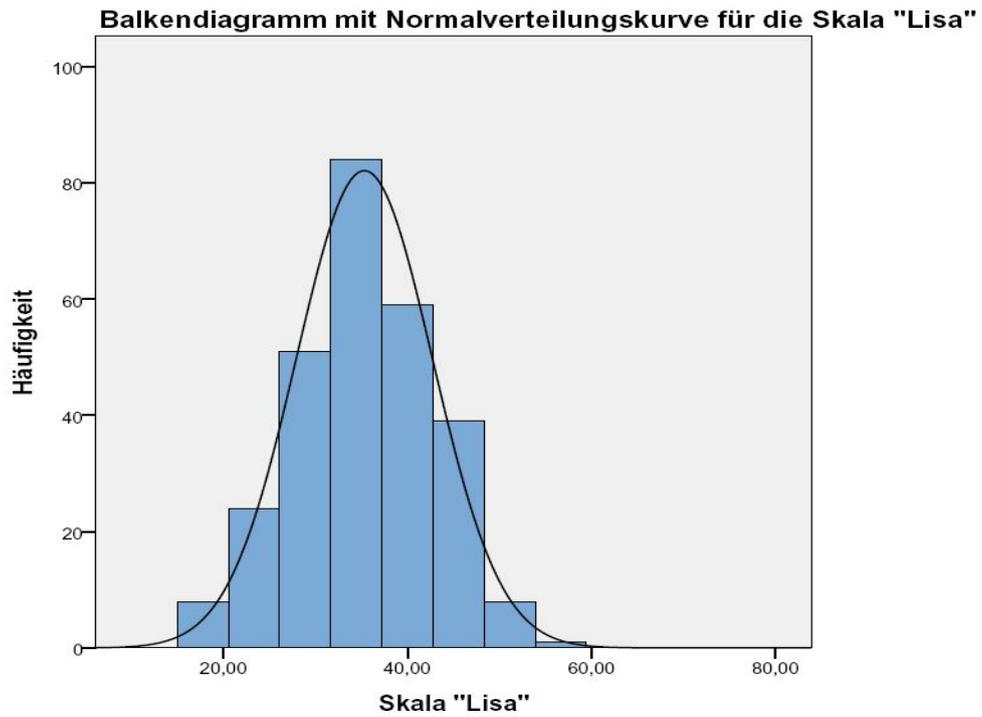
Der Zeitpunkt der Durchführung Ihrer Untersuchung erfolgt in Absprache mit den genannten Schulen.

Die erhobenen Daten dürfen nur im Rahmen Ihrer geplanten Masterarbeit an der Universität der Künste verwendet werden. Die Genehmigung ist mit der Auflage verbunden, dass Sie mir nach Abschluss der Untersuchung einen Ergebnisbericht übersenden.

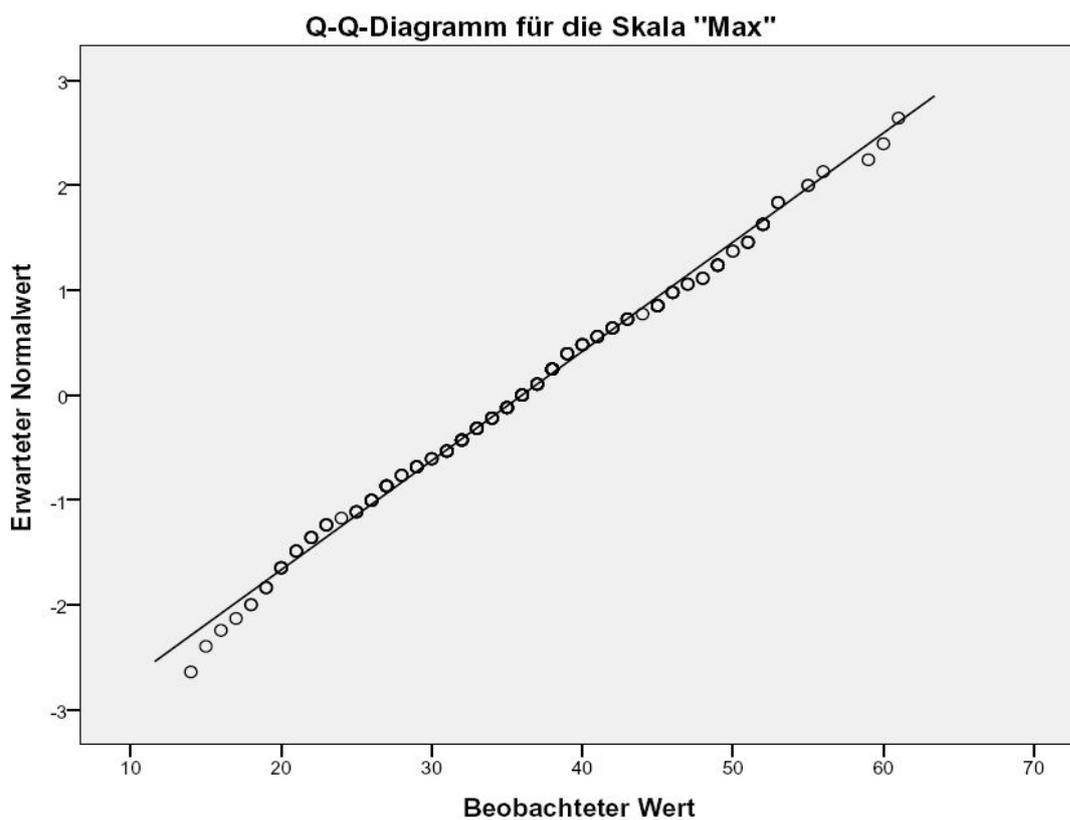
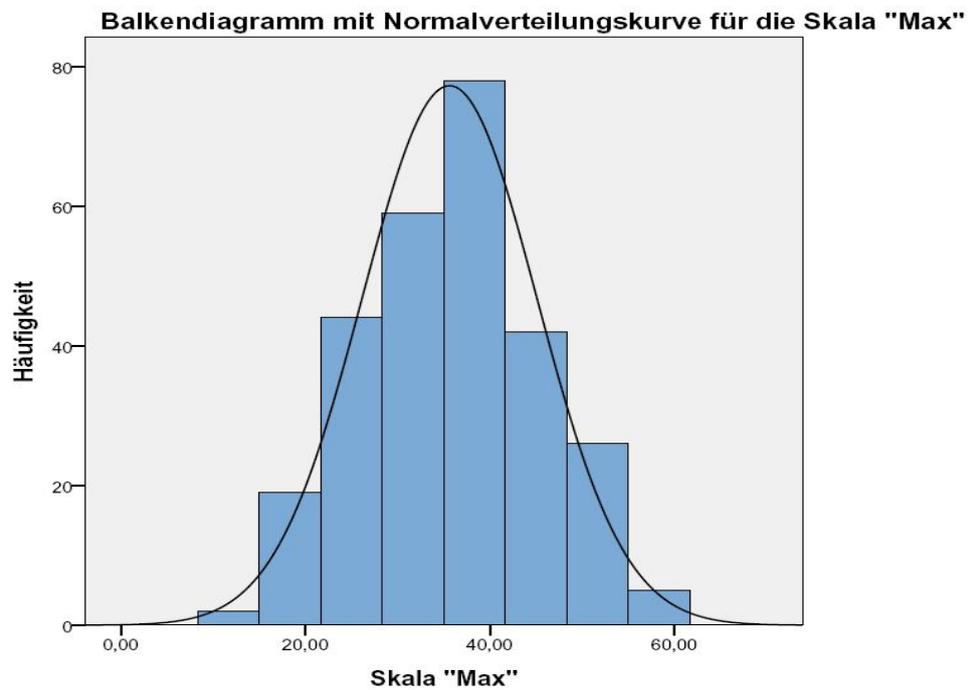
Mit freundlichen Grüßen
Im Auftrag



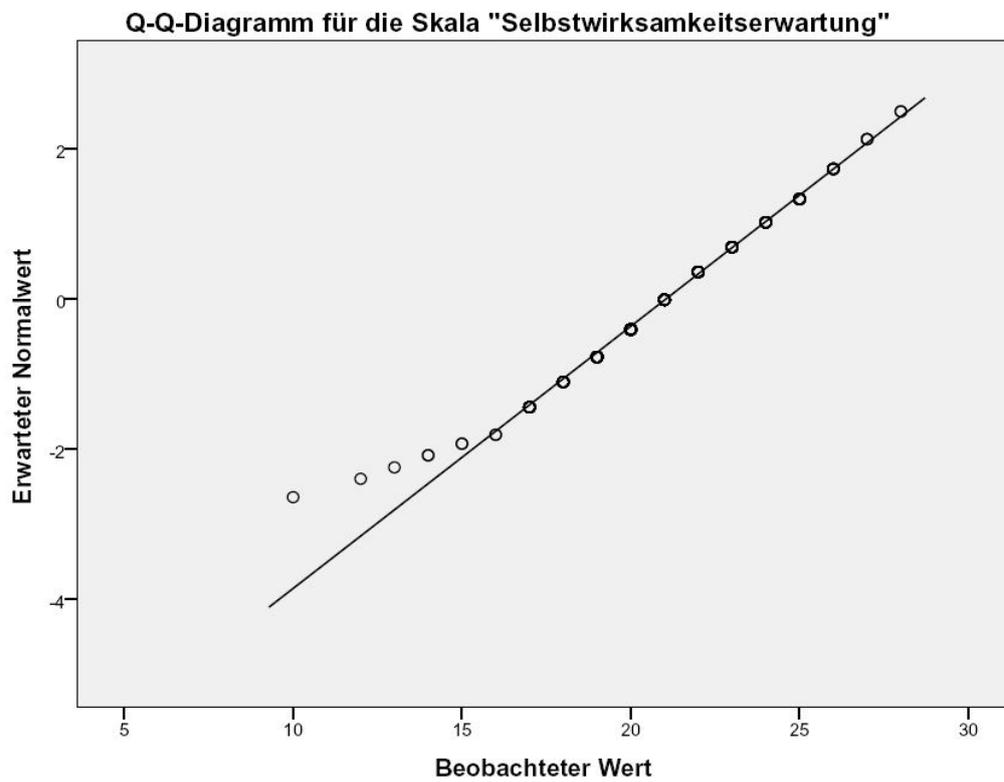
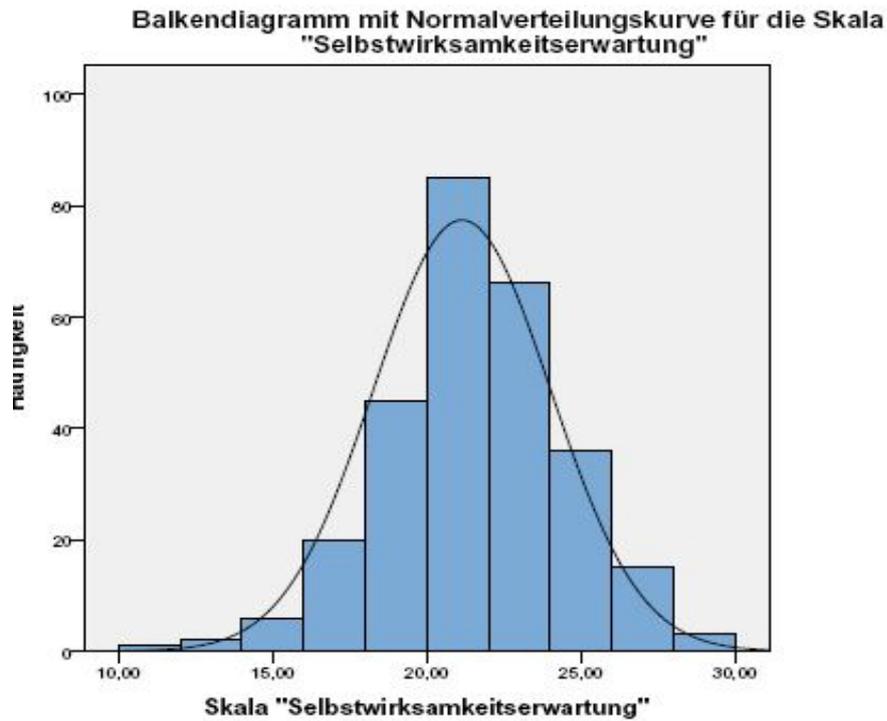
Anhang 3a: Normalverteilungskurven für die Skala „Lisa“, ganze Population



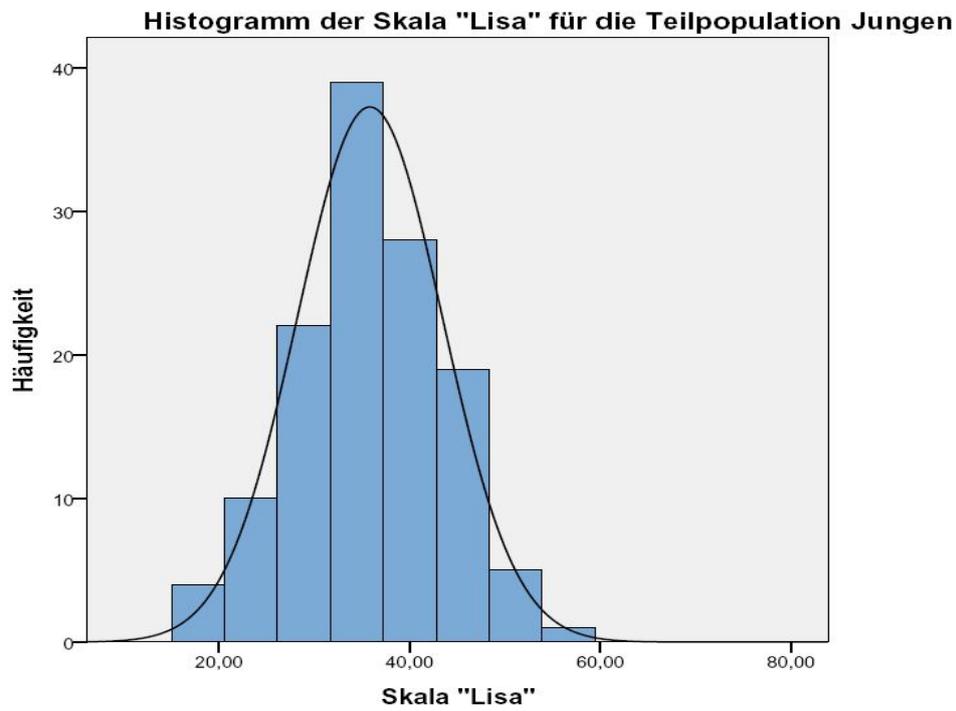
Anhang 3b: Normalverteilungskurven für die Skala „Max“, ganze Population



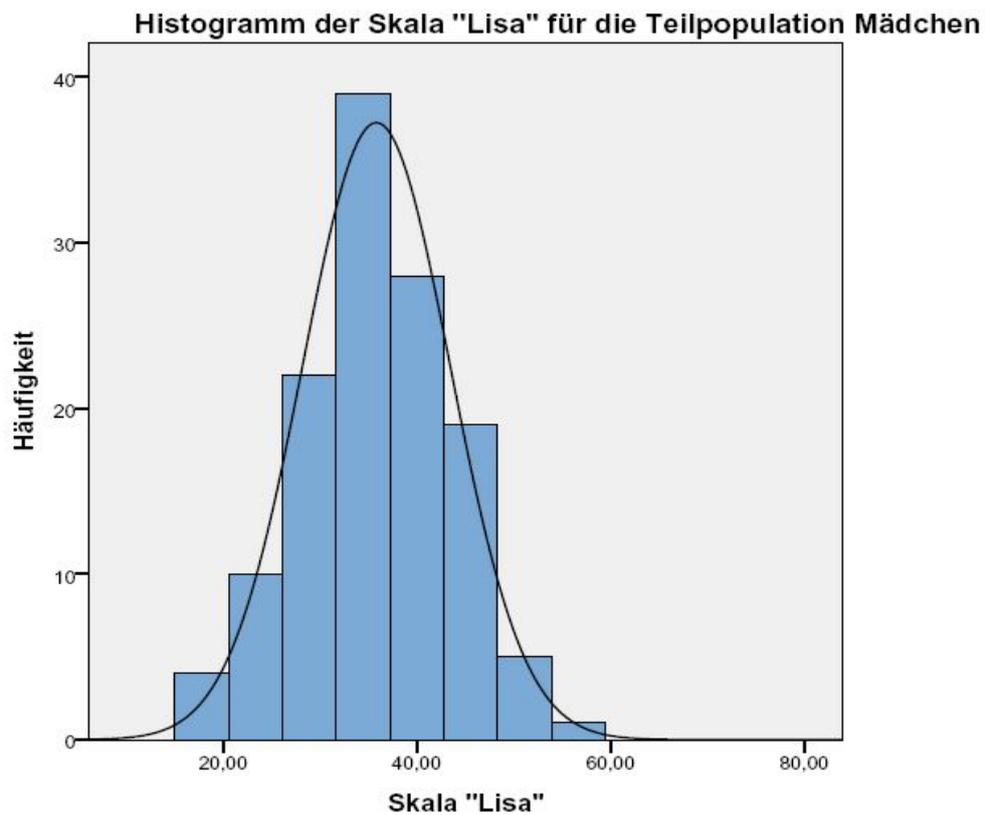
Anhang 3c: Normalverteilungskurven für die Skala „schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung“, ganze Population



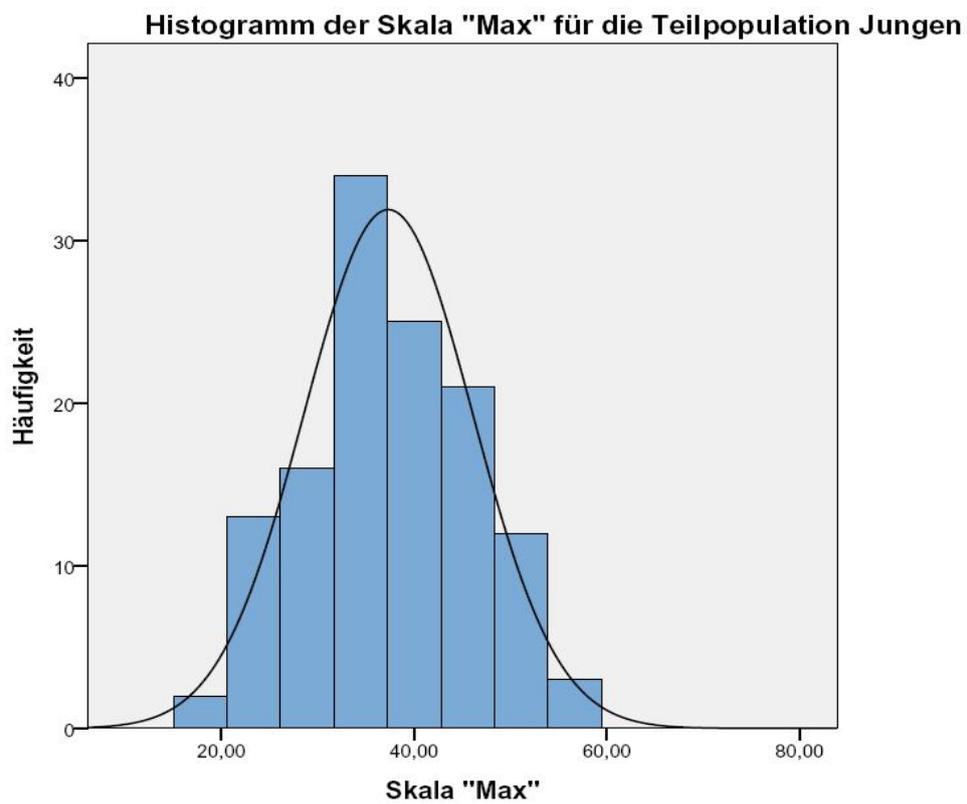
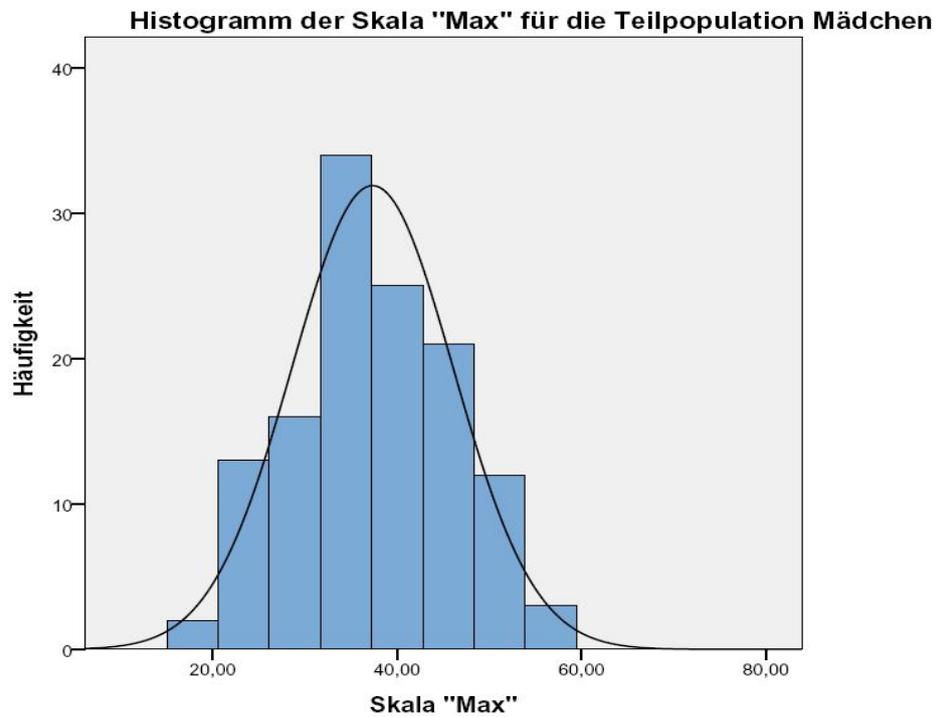
Anhang 4: Normalverteilungskurve für die Teilpopulation Jungen bezüglich der Skala „Lisa“



Anhang 5: Normalverteilungskurve für die Teilpopulation Mädchen bezüglich der Skala „Lisa“



Anhang 6: Normalverteilungskurve für Jungen und Mädchen bezüglich Skala „Max“



Anhang 7: Faktorenanalyse der Items zur Skala „Selbstwirksamkeitserwartung“

Rotierte Komponentenmatrix für die Items der Skala "Selbstwirksamkeitserwartung"^a		
	<i>Komponente</i>	
	Selbstwirksamkeits- erwartung	Kontroll- überzeugung
Ich kann auch schwierige Aufgaben lösen, wenn ich mich anstreng	,559	,351
Es fällt mir leicht, neuen Unterrichtsstoff zu verstehen	,561	-,066
Wenn ich eine schwierige Aufgabe an der Tafel lösen soll, glaube ich, dass ich das schaffen werden	,683	,052
Selbst wenn ich mal längere Zeit krank sein sollte, kann ich immer noch gute Leistungen erzielen	,640	,236
<i>Wenn der Lehrer/die Lehrerin das Tempo noch mehr anzieht, werde ich die geforderten Leistungen kaum noch schaffen können</i>	-,038	,947
Auch wenn der Lehrer/die Lehrerin an meinen Fähigkeiten zweifelt, bin ich mir sicher, dass ich gute Leistungen erzielen kann	,668	-,102
Ich bin mir sicher, dass ich auch dann noch meine gewünschten Leistungen erreichen kann, wenn ich mal eine schlechte Note bekommen habe	,659	,029

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

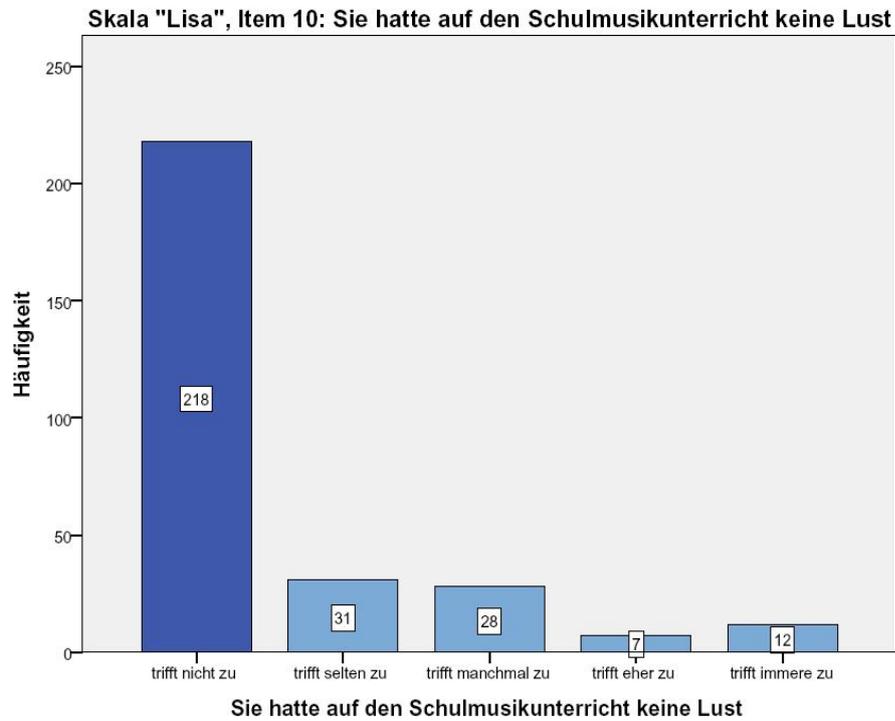
Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert.

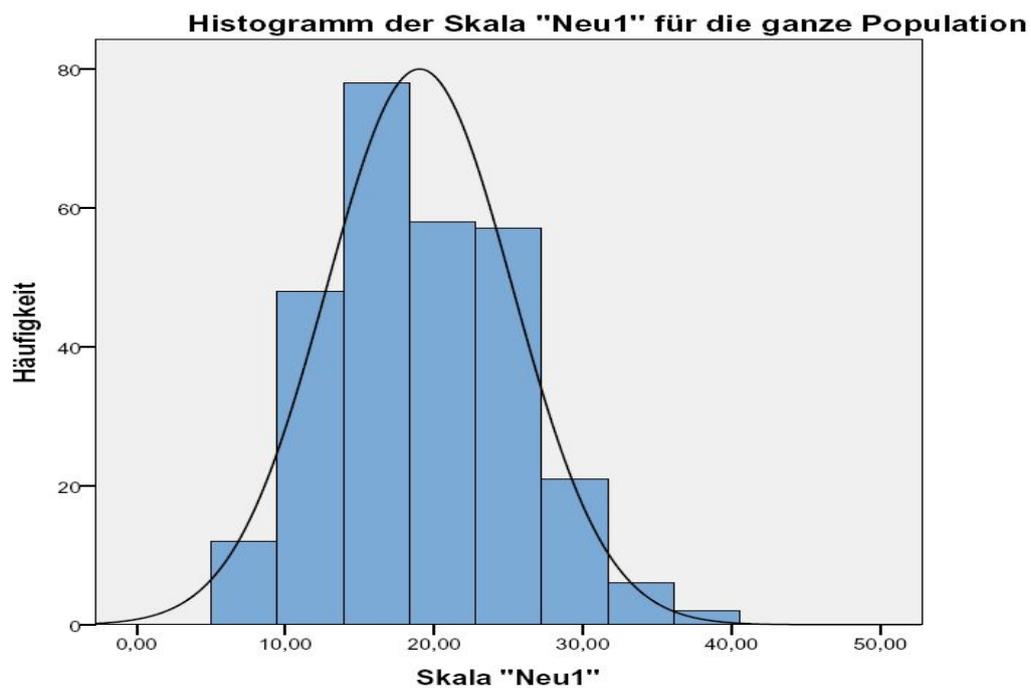
Anhang 8: Rotierte Komponentenmatrix der Items von Skala "Max" und „Lisa“

Rotierte Komponentenmatrix ^a							
	Komponente						
	"musikalische Performance"	"Lehrersympathie"	"Gender-Male"	"Schülerorientierung"	"Prüfungsanforderung"	"Gender-Female"	"Notenlehre"
1. Sie musste singen	,725	-,162	-,124	,065	,126	-,038	-,073
2. Sie musste ein Instrument spielen	,622	,019	-,102	,339	,115	-,064	,073
3. Sie musste alleine etwas vormachen oder vorspielen	,600	-,147	,001	,164	,186	,273	,258
4. Sie verstand die Musiknoten nicht	,113	,058	,060	-,073	,192	,077	,789
5. Sie musste einen Test schreiben	,003	-,055	-,058	-,001	,676	,176	,285
6. Sie hat eine schlechte Zensur bekommen	-,140	,090	,073	-,032	,245	,686	,159
7. Sie fühlte sich im Musikunterricht überfordert	,156	,341	,439	,036	,113	,183	,181
8. Sie mochte den Lehrer nicht	,058	,684	,060	-,034	,306	-,017	-,056
9. Sie wurde von den Mitschülern bei einem Vorspiel oder Referat ausgelacht	-,010	-,102	,258	,035	-,104	,750	,021
10. Sie hatte auf den Schulmusikunterricht keine Lust	,052	,419	-,041	,395	,321	-,174	,029
11. Sie wurde im Musikunterricht unangekündigt geprüft	,246	,158	,076	-,020	,454	,513	-,060
12. Ihr haben die Musikstücke überhaupt nicht gefallen	,101	,085	,078	,563	,108	-,332	,167
13. Sie durfte leider im Musikunterricht nicht all ihre Fähigkeiten zeigen	,072	,019	,027	,719	,024	,179	-,098
1. Er musste singen	,578	,366	,119	-,107	-,125	-,011	,017
2. Er musste ein Instrument spielen	,632	,335	,176	,019	-,077	-,129	,100
3. Er musste alleine etwas vormachen oder vorspielen	,536	,057	,448	,086	,001	-,005	,198
4. Er verstand die Musiknoten nicht	,147	,163	,310	,167	,087	,026	,668
5. Er musste einen Test schreiben	,010	,074	,201	,127	,708	-,036	,135
6. Er hat eine schlechte Zensur bekommen	-,013	-,071	,719	,037	,303	,002	,009
7. Er fühlte sich im Musikunterricht überfordert	-,044	,217	,645	,186	-,075	,068	,273
8. Er mochte den Lehrer nicht	,012	,756		,224	-,074	,095	,079
9. Er wurde von den Mitschülern bei einem Vorspiel oder Referat ausgelacht	-,006	-,159	,727	,073	,040	,222	,026
10. Er hatte auf den Schulmusikunterricht keine Lust	,023	,743	-,034	,291	-,041	-,033	,167
11. Er wurde im Musikunterricht unangekündigt überprüft	,182	,169	,433	,010	,563	,116	-,105
12. Ihm haben die Musikstücke überhaupt nicht gefallen	-,027	,281	,062	,710	,056	-,022	,085
13. Er durfte leider im Musikunterricht nicht all seine Fähigkeiten zeigen	,195	,087	,182	,654	-,052	,028	-,008

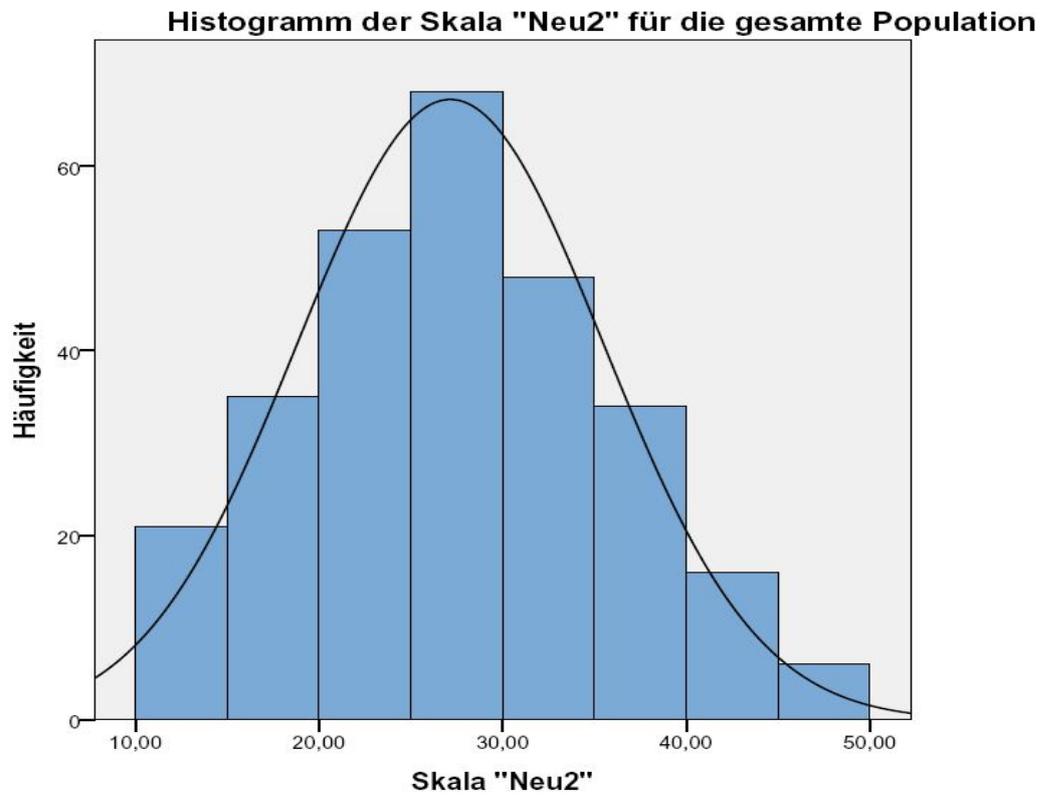
Anhang 9: Balkendiagramm Häufigkeitsverteilungen für Item 10 Skala „Lisa“



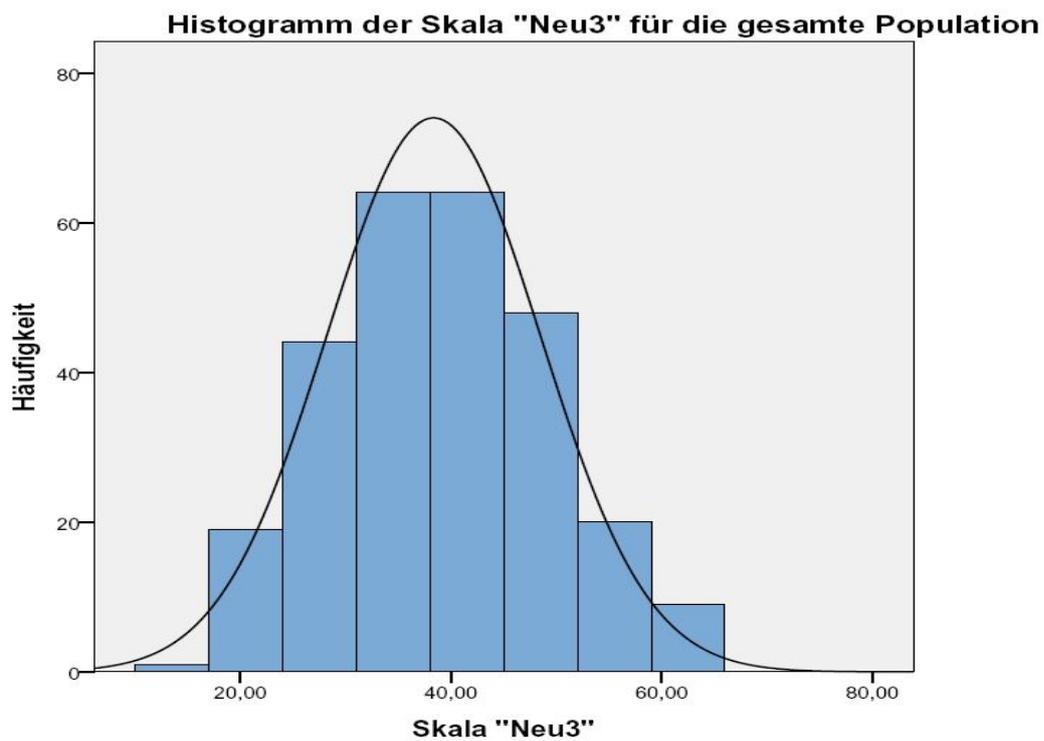
Anhang 10: Normalverteilungskurve für „Neu 1“



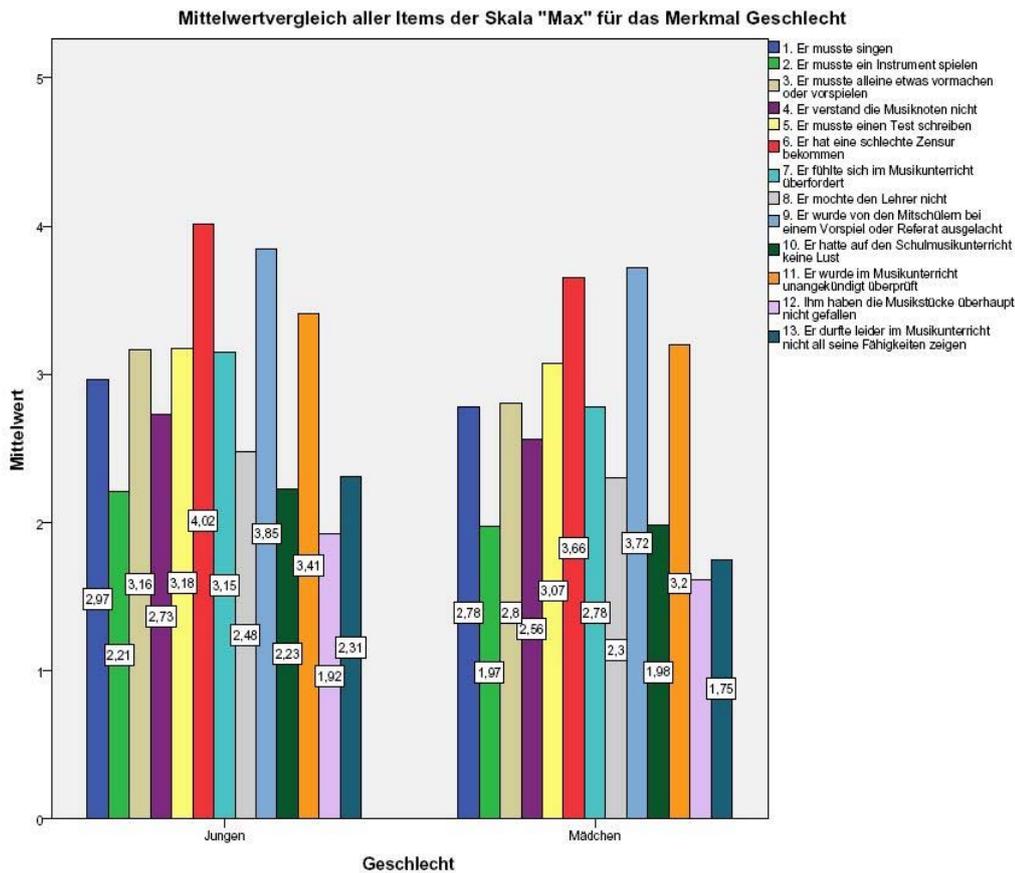
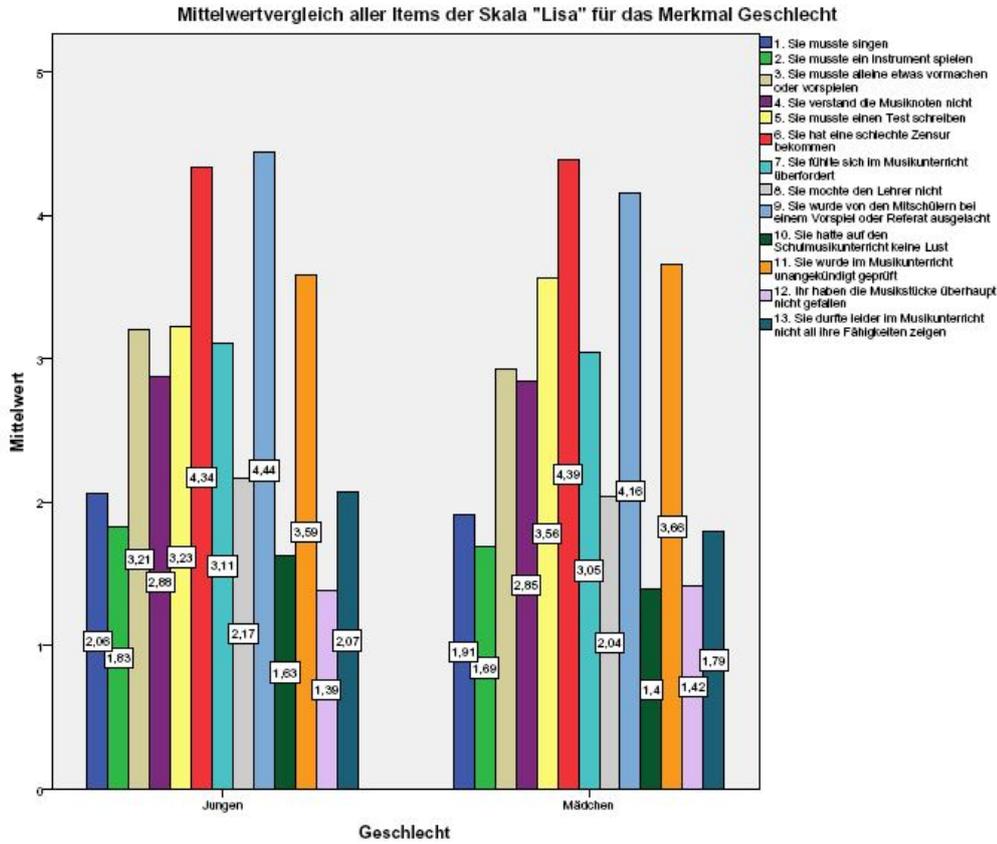
Anhang 11: Normalverteilungskurve für „Neu 2“



Anhang 12: Normalverteilungskurve für „Neu 3“



Anhang 13: Bevölkerungspyramiden für die Skalen Max und Lisa getrennt nach Geschlecht



Anhang 14: Mittelwerte der Stresswahrnehmung nach dem Merkmal Klassenstufen

Mittelwertvergleich der Skalen "Lisa", "Max" und "Neu 3" nach Klassenstufen						
	Klassenstufe		Statistik	Standardfehler		
Skala "Lisa"	3. - 4. Klasse	Mittelwert		37,3514	,69084	
		95% Konfidenzintervall des Mittelwerts	Untergrenze	35,9823		
			Obergrenze	38,7204		
		5% getrimmtes Mittel		37,5205		
		Median		37,0000		
		Varianz		52,975		
		Standardabweichung		7,27842		
		Minimum		17,00		
		Maximum		51,00		
		Spannweite		34,00		
		Interquartilbereich		10,00		
		Schiefe		-,235	,229	
		Kurtosis		-,380	,455	
		6. - 8. Klasse	Mittelwert		33,7477	,72964
			95% Konfidenzintervall des Mittelwerts	Untergrenze	32,3011	
	Obergrenze			35,1942		
	5% getrimmtes Mittel			33,7544		
	Median			33,0000		
	Varianz			56,964		
	Standardabweichung			7,54745		
	Minimum			17,00		
	Maximum			54,00		
	Spannweite			37,00		
	Interquartilbereich			11,00		
	Schiefe			,112	,234	
	Kurtosis			-,310	,463	
	9. - 10. Klasse		Mittelwert		34,2222	1,10059
			95% Konfidenzintervall des Mittelwerts	Untergrenze	31,9879	
		Obergrenze		36,4565		
		5% getrimmtes Mittel		34,3086		
Median			34,0000			
Varianz			43,606			
Standardabweichung			6,60351			
Minimum			16,00			
Maximum			50,00			
Spannweite			34,00			
Interquartilbereich			9,00			
Schiefe			-,296	,393		
Kurtosis			,893	,768		
Skala "Max"		3. - 4. Klasse	Mittelwert		39,5586	,83550
			95% Konfidenzintervall des Mittelwerts	Untergrenze	37,9028	
	Obergrenze			41,2143		
	5% getrimmtes Mittel			39,6306		
	Median			38,0000		
	Varianz			77,485		
	Standardabweichung			8,80257		
	Minimum			20,00		
	Maximum			61,00		
	Spannweite			41,00		
	Interquartilbereich			12,00		
	Schiefe			-,055	,229	
	Kurtosis			-,448	,455	
	6. - 8. Klasse		Mittelwert		34,4766	,85311
			95% Konfidenzintervall des Mittelwerts	Untergrenze	32,7853	
Obergrenze		36,1680				
5% getrimmtes Mittel			34,3941			
Median			34,0000			
Varianz			77,874			
Standardabweichung			8,82465			
Minimum			15,00			
Maximum			56,00			
Spannweite			41,00			
Interquartilbereich			13,00			
Schiefe			,117	,234		
Kurtosis			-,349	,463		

	9. - 10. Klasse	Mittelwert		29,1389	1,42937
		95% Konfidenzintervall des Mittelwerts	Untergrenze	26,2371	
			Obergrenze	32,0407	
		5% getrimmtes Mittel		28,9753	
		Median		29,0000	
		Varianz		73,552	
		Standardabweichung		8,57622	
		Minimum		14,00	
		Maximum		49,00	
		Spannweite		35,00	
		Interquartilbereich		14,00	
		Schiefe		,241	,393
		Kurtosis		-,670	,768
		Skala "Neu3"	3. - 4. Klasse	Mittelwert	
95% Konfidenzintervall des Mittelwerts	Untergrenze			34,0517	
	Obergrenze			37,4077	
5% getrimmtes Mittel				35,7798	
Median				36,0000	
Varianz				79,581	
Standardabweichung				8,92081	
Minimum				14,00	
Maximum				54,00	
Spannweite				40,00	
Interquartilbereich				12,00	
Schiefe				-,018	,229
Kurtosis				-,446	,455
	6. - 8. Klasse			Mittelwert	
		95% Konfidenzintervall des Mittelwerts	Untergrenze	27,9336	
			Obergrenze	31,1318	
		5% getrimmtes Mittel		29,3287	
		Median		28,0000	
		Varianz		69,610	
		Standardabweichung		8,34325	
		Minimum		14,00	
		Maximum		51,00	
		Spannweite		37,00	
		Interquartilbereich		13,00	
		Schiefe		,338	,234
		Kurtosis		-,434	,463
			9. - 10. Klasse	Mittelwert	
95% Konfidenzintervall des Mittelwerts	Untergrenze			24,0610	
	Obergrenze			29,3835	
5% getrimmtes Mittel				26,5741	
Median				26,5000	
Varianz				61,863	
Standardabweichung				7,86533	
Minimum				14,00	
Maximum				43,00	
Spannweite				29,00	
Interquartilbereich				10,75	
Schiefe				,279	,393
Kurtosis				-,483	,768

Anhang 15 : Verteilung für Schüler mit und ohne Instrumentalunterricht, wenn Musik auf dem 2. Platz

