

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| 1. Vorwort..... | 1 |
| TEIL I Theorie..... | 2 |
| 2. Das Konstrukt „Motivation“ | 2 |
| 2.1 Theorien der Motivation..... | 8 |
| 2.1.1 Erwartungs-mal-Wert-Modell | 8 |
| 2.1.2 Risiko-Wahl-Modell | 9 |
| 2.1.3 Kausalattributionstheorie | 11 |
| 2.1.4 Instrumentalitätstheorie..... | 13 |
| 2.1.5 Erweiterte kognitive Motivationsmodelle..... | 14 |
| 2.2 Das Motivationsmodell musikalischen Handelns | 16 |
| 2.2.1 Selbstwirksamkeit | 17 |
| 2.2.2 Kontrollüberzeugung..... | 19 |
| 2.2.3 Externale Handlungshemmung..... | 20 |
| 2.2.4 Zielorientierung | 22 |
| 2.3 Förderung der Motivation im Musikunterricht | 23 |
| 3. Schülereinstellungen zu Schule und Unterricht..... | 27 |
| 3.1 Das Konstrukt der Einstellung | 27 |

| | |
|---|----|
| 3.2 Bedeutung der Schülersicht | 29 |
| 3.3 Empirische Ergebnisse zu Schülereinstellungen | 31 |
| 3.3.1 Schülereinstellungen zur Schule allgemein | 31 |
| 3.3.2 Schülereinstellung zum Unterricht..... | 34 |
| 3.3.3 Schülereinstellungen zum Fach Musik | 35 |
| TEIL II Empirische Studie..... | 37 |
| 4. Planung..... | 37 |
| 4.1 Ziele der Studie..... | 37 |
| 4.2 Hypothesen..... | 38 |
| 4.2.1 Kausalypothesen..... | 40 |
| 4.3 Darstellung und Begründung der Methode | 41 |
| 4.4 Begründung der Items..... | 43 |
| 5. Durchführung | 47 |
| 6. Ergebnisse / Auswertung..... | 48 |
| 6.1 Auswahl und Zusammensetzung der Stichprobe..... | 48 |
| 6.2 Skalenuntersuchung..... | 50 |
| 6.3 Objektivität | 52 |
| 6.4 Reliabilität..... | 54 |
| 6.5 Validität..... | 59 |
| 6.6 Auswertung der Hypothesen..... | 62 |

| | |
|--|-----|
| 6.6.1 Auswertung der dynamischen Hypothesen KH1-KH8 | 63 |
| 6.6.2 Auswertung der statische Hypothesen KH9 / KH10 | 67 |
| 6.7 Weitere Ergebnisse der Studie | 72 |
| 7. Fazit | 75 |
| 8. Ausblick..... | 78 |
| 9. Literaturverzeichnis | 79 |
| 11. Anhang..... | 83 |
| 11.1 Der Fragebogen | 83 |
| 11.2 Diagramme..... | 89 |
| 11.2.1 Zusammensetzung der Stichprobe | 89 |
| 11.2.2 Weitere Ergebnisse..... | 96 |
| 11.3 Tabellen..... | 98 |
| 11.3.1 Skalenuntersuchung | 98 |
| 11.3.2 Relibailität | 99 |
| 11.3.3 Validität..... | 104 |
| 11.3.4 Hypothesen | 108 |
| 11.3.5 Weitere Ergebnisse..... | 122 |

1. Vorwort

Im Rahmen dieser Arbeit soll eine Studie zur Motivation im Musikunterricht bzw. der Einstellung zum Musikunterricht aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern¹ durchgeführt werden. Ausgangspunkt für diese Untersuchung ist auf der einen Seite die Motivation musikbezogenen Handelns. Es soll die Motivation der SuS im Musikunterricht ermittelt und schließlich mit ihrer Einstellung zum Musikunterricht in Zusammenhang gebracht werden. Für die Erfassung der Motivation wurde eine Motivationsskala musikbezogenen Handelns nach dem Motivationsmodell von Harnischmacher entwickelt und für weitere Forschungszwecke standardisiert. Einen motivierenden Unterricht zu gestalten und die Möglichkeiten bzw. Grenzen von Motivation zu kennen, sollte Ziel eines jeden Lehrers sein, jedoch wird eben dieser Begriff der Motivation oft falsch verstanden und umgesetzt. Dadurch ist die Absicht dieser Arbeit, inhaltliche bzw. methodische Aspekte zu betrachten und zu versuchen neueste Erkenntnisse über Motivation zu erläutern und anhand einer Studie zu überprüfen.

Auf der anderen Seite beschäftigt sich diese Arbeit mit der Legitimation des Faches Musik. Seit Jahren gibt es Debatten darüber, ob und warum Musikunterricht in den Schulen seinen Platz haben sollte. Der Musikunterricht stellt neben den Fachbereichen der Naturwissenschaften und der Sprachen eine Randdisziplin dar, dem oft kein großer Stellenwert zugesprochen wird. Immer mehr ist ein Rückzug des Musikunterrichts aus den Schulen zu beobachten. In vielen Schulen kann aus organisatorischen Gründen kein Musikunterricht mehr angeboten werden, an einigen ehemaligen Hauptschulen in Berlin ist er oft Teil eines fächerübergreifenden Kanons. Diese schulpolitischen Veränderungen betreffen mich als angehende Musiklehrerin insbesondere.

Aufgrund dieser aktuellen Debatte ist es besonders interessant die Schülerperspektive zu beleuchten, da der Diskurs bisher hauptsächlich aus der Perspektive der LehrerInnen, Eltern und der Politik geführt wird.

¹ „Schülerinnen und Schüler“ wird aus Gründen der Übersichtlichkeit und besseren Lesbarkeit durch die Abkürzung SuS ersetzt.

Die Arbeit ist in einen theoretischen und einen empirischen Teil aufgegliedert. Im ersten Teil wird das Konstrukt „Motivation“ mit seinen verschiedenen kognitiven Theorien sowie das Motivationsmodell musikalischen Handelns erläutert, welches dieser Arbeit als Grundlage dient und den theoretischen Rahmen der empirischen Studie bildet. Des Weiteren wird auf den Begriff der Einstellung, insbesondere der Schülereinstellungen, im Allgemeinen und im Besonderen mit Hinblick auf den Musikunterricht eingegangen. Dabei wird die Bedeutung der Schülersicht unter Berücksichtigung der bildungspolitischen Situation erläutert. Außerdem werden verschiedene Studien zu Schülereinstellungen der Komponenten Schule, Unterricht und speziell Musikunterricht vorgestellt.

Im zweiten Teil der Arbeit wird die empirische Studie von der Planung bis zur Auswertung dargestellt. Dabei wird zum einen die Entwicklung einer standardisierten Motivationsskala beschrieben, zum anderen auf die Ausgangsfrage der Arbeit eingegangen. Verschiedene Fragestellungen zur Motivationsskala und zur Einstellungsuntersuchung werden anhand von Hypothesen wissenschaftlich hergeleitet. Um den theoretischen Gehalt der Hypothesen, welche für die Studie in Kapitel 4.1 aufgelistet werden, leichter nachvollziehbar zu machen, werden diese an den entsprechenden Stellen in Kapitel 2 und 3 gekennzeichnet. Des Weiteren wird ein Meinungsbild von SuS zum Musikunterricht ermittelt und mit den vorgestellten Studien in Verbindung gebracht.

TEIL I Theorie

2. Das Konstrukt „Motivation“

Motivation ist ein Begriff, auf den man täglich stößt und mit welchem man oft konfrontiert wird. Gerade in der Pädagogik stellt sie einen Schwerpunkt in der Ausbildung dar und jeder Lehrer kämpft täglich mit ihr. Doch über die gründlichen Überlegungen wie und wo am besten motiviert werden soll und kann, geht oft der tatsächliche Einfluss dieses Begriffes oder vielmehr Prozesses verloren. Denn was bedeutet motivieren überhaupt und wie gestaltet sich solch ein Motivationsprozess? Führt Motivation allein zu einem Ziel oder ist Motivation ein Zusammenspiel vieler

Faktoren? Mit motivierender Pädagogik sollen Lernprozesse von SuS in Gang gesetzt werden, doch reicht es dafür wirklich aus die SuS täglich zu motivieren?

Im Alltag wird Motivation oft mit Begriffen wie „Streben, Wollen, Bemühen, Wünschen und Hoffen“² gleichgesetzt. Die theoretische Definition von Motivation ist viel komplexer und findet ihren Ursprung in der allgemeinen Theorie menschlichen Verhaltens. Dieses lässt sich als ein Zusammenspiel von Person und Situation erklären, eine Forderung Lewins³, die auch in der Leistungsmotivationsforschung von McClelland und Atkinson berücksichtigt wurde und unter anderem die „folgende Motivationsforschung entscheidend geprägt und eine aus heutiger Sicht «klassische» Motivationspsychologie begründet“⁴ hat. Die Interaktion von Person und Situation bildet die Grundlage verschiedener Theorien menschlichen Verhaltens und findet aus diesem Grund auch seine Bedeutung in der Motivationstheorie. Es wird davon ausgegangen, dass stabile Persönlichkeitsmerkmale einer Person das Verhalten beeinflussen. Bei diesen Persönlichkeitsmerkmalen handelt es sich um Motive, welche die Wahrnehmung und Bewertung von Handlungssituationen beeinflussen.⁵ Sie sind individuell und hängen stark mit Erfahrungen der Kindheit zusammen.⁶ Heckhausen unterscheidet implizite und explizite Motive. Erstere sind Motivdispositionen, also unbewusste Eigenschaften und Gewohnheiten und letztere sind Zielsetzungen, also bewusste Prozesse, die von einer Person verfolgt werden.⁷ Damit lassen sich nach Heckhausen unter sogenannten Personenfaktoren Bedürfnisse, Motive und Ziele fassen.

Situationen, mit denen Personen tagtäglich in Berührung kommen, sind „potentielle Anreize“. Unter Situationsfaktoren versteht Heckhausen deswegen Gelegenheiten und mögliche Anreize. Durch das Wechselspiel von Motiven einer Person und den potentiellen Anreizen einer Situation kommt es zur Motivation, die ein entsprechendes Verhalten nach sich zieht.

² F. Rheinberg, 2002, S. 17.

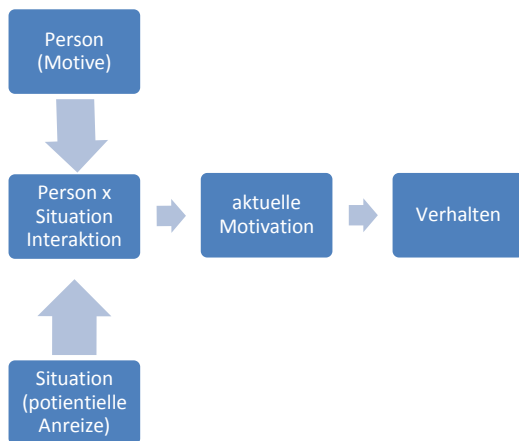
³ Vgl. ebd. S. 61.

⁴ Ebd.

⁵ Vgl. ebd. S. 64.

⁶ Vgl. ebd. S. 65.

⁷ Vgl. J. Heckhausen, 2006, S. 3.



(Abb. 1: Grundmodell der «klassischen» Motivationspsychologie nach Heckhausen 2006, S.3.)

Es wird deutlich, dass es sich bei dem Begriff Motivation weniger um einen statischen Begriff handelt; es ist vielmehr ein Prozess der von Mietzel als aktivierend, richtungsgebend und richtungshaltend beschrieben wird.⁸ Dieser regt Handlungen an und erhält sie aufrecht.

Ein Motivationsprozess ist zielgerichtet und lässt sich mit den Verben „wünschen, wählen und wollen“⁹ beschreiben. Damit ist der Prozess gemeint, in dem man sich für eine Handlung in einer gegebenen Situation entscheidet. Diese Entscheidung ist nötig, da einer Person in einer spezifischen Situation mehrere Bedürfnisse (Motive) zur Verfügung stehen. Diese können durchaus auch physiologisch sein, was den Grundbedürfnissen, wie Hunger und Durst entspricht.¹⁰ Zwischen vielen verschiedenen Bedürfnissen und Motiven muss sich eine Person entscheiden und dafür sorgen, die Handlung möglichst lange aufrecht zu erhalten oder gar zu Ende zu führen.

Nicht immer fällt es Personen leicht, ihre Ziele anzustreben oder zu erreichen. Das ist ein Punkt, der in der allgemeinen Pädagogik oft übersehen wird. Ist ein Motivationsprozess mit Herausforderungen und Schwierigkeiten verknüpft oder stehen einer Person in einer Situation plötzlich attraktivere Beschäftigungen zur

⁸ Vgl. G. Mietzel, 2007, S. 344.

⁹ H. Heckhausen, 1987, S. 3ff.

¹⁰ Vgl. J. Heckhausen, 2006, S. 3.

Verfügung, kann dieser Vorgang nicht mehr allein von der Motivation bestimmt werden.¹¹ Das Konstrukt der Volition kommt hinzu und meint das letzte Verb in Heckhausens Aufzählung: das Wollen. Umgangssprachlich auch als „zusammenreißen“ in einer mit Herausforderungen verbundenen Situation verstanden.¹²

In den frühen 80er Jahren machte Kuhl auf die beiden unterschiedlichen Prozesse aufmerksam und setzte sich verstärkt für eine Unterscheidung der beiden Begrifflichkeiten ein.¹³ Das Vermischen der beiden Begriffe ist heute noch ein Problem, wobei volitionale Prozesse als motivationale Prozesse betrachtet werden. Es wird oft angenommen, dass eine starke Motivation ausreicht, ein Ziel nicht nur auszuwählen, sondern auch zu realisieren. Doch dies trifft im Normalfall nicht zu.¹⁴ Aus diesem Grund kommt es zu pädagogischen Beispielen in denen Lehrerinnen und Lehrer ihre SuS höchstmöglich motivieren und einen anregenden Unterrichtsalltag gewährleisten, sich aber dennoch wundern, dass die SuS nicht im erwünschten Ausmaß handeln.

Volitionale Prozesse kommen dann zum Tragen, wenn eine Handlung mit Anstrengungen, Hemmungen, Schwierigkeiten oder ähnlichem verbunden ist.¹⁵ Es gibt allerdings durchaus Handlungen, in denen keine oder nur geringe volitionale Prozesse nötig sind. Hiermit sind Tätigkeiten gemeint, die mit Spaß und Flow-Erleben einhergehen und keiner Überwindung bedürfen.¹⁶ Mit Flow-Erleben wird die Freude an der Tätigkeit selbst beschrieben. Die Person geht in einer Tätigkeit auf und vergisst alles um sich herum.¹⁷ Erscheint die Verwirklichung einer Handlung schwierig und herausfordernd, wird sie aus diesem Grund gerne durch andere Tätigkeiten ersetzt oder hinausgezögert. Wichtig ist hierbei, dass eine fehlende Volition nicht mit einer fehlenden Motivation gleichgesetzt werden kann.¹⁸ Jeder kennt solche Situationen, in denen z.B. wichtige Vorträge vorbereitet werden

¹¹ Vgl. G. Mietzel, 2007, S. 345.

¹² F. Rheinberg, 2002, S. 177.

¹³ Vgl. J. Heckhausen, 2006, S. 281.

¹⁴ Vgl. ebd. S. 278.

¹⁵ Vgl. F. Rheinberg, 2002, S. 177.

¹⁶ Vgl. ebd. S. 191.

¹⁷ Vgl. J. Heckhausen, 2006, S. 345.

¹⁸ Vgl. ebd. 177.

müssen. Das Thema, zu dem der Vortrag gehalten wird, ist meist hochmotivierend, im besten Fall hat man das Thema selbst gewählt. Trotzdem fällt es schwer die Vorbereitung dieses Vortrags anzugehen. Meist ist dies damit zu erklären, dass die Erarbeitung des Vortrags mit einer Herausforderung verbunden ist und keine alltägliche Situation darstellt. In diesem Beispiel fehlt es nicht an genügend Motivation, sondern an Volition, dem Willen ein Ziel bis zu seiner Erreichung zu verfolgen. Motivation ist jedoch eine Voraussetzung für Volition, deren Stärke auch durch die Anstrengungs- und Ausdauerbereitschaft festgelegt ist.¹⁹ Nach Kuhl ist die Motivationsstärke nicht konstant, sondern kann von Selbststeuerungsprozessen einer Person abhängig sein, welche auch zur Aufrechterhaltung einer Handlung wesentlich sind.²⁰

Das „Rubikon-Modell der Handlungsphasen“ ist ein Modell, in dem sowohl die motivationalen als auch die volitionalen Prozesse einer Handlung eingebunden sind und an welchem man den Unterschied von Motivation und Volition gut erläutern kann.²¹ Hier wird deutlich, dass beide Prozesse nicht isoliert nebeneinander stehen, sondern voneinander abhängig sind.



(Abb. 2: Rubikon-Modell modifiziert nach Heckhausen 1989, S.212.)

Das Rubikon-Modell wird in seinen Grundzügen dargestellt, um die Aussagekraft der in dieser Arbeit vorgestellten Motivationsuntersuchung einordnen zu können und zu verstehen, warum Motivation allein keinen Lernprozess in Gang setzen kann.

Die erste Phase des Abwägens, auch prädezisionale Handlungsphase genannt, beinhaltet das oben beschriebene „Wünschen und Wählen“, in der eine Person sich zwischen verschiedenen Handlungsmöglichkeiten entscheiden muss, da meist nicht

¹⁹ Vgl. F. Rheinberg, 2002, S. 180

²⁰ Vgl. J. Kuhl, 1987, S. 105ff.

²¹ Vgl. P. Gollwitzer, 1996, S. 533ff.

mehrere Handlungen gleichzeitig ausgeübt werden können. Sie ist realitätsorientiert.²² In dieser rein motivationalen Phase „wägt eine Person Wünschbarkeit und Realisierbarkeit verschiedener Wünsche und Anliegen gegeneinander ab.“²³ Eine Person stellt sich die Frage, ob ihre Wünsche realisierbar sind und ob Situation und Zeitreserven günstig sind, um diesem Wunsch nachzugehen.²⁴ Dabei werden alle relevanten Wünsche gegeneinander abgewägt und eine Entscheidung zugunsten einer Absicht, eines Wunsches getroffen, der am besten zu verwirklichen ist oder am wichtigsten erscheint. Wie dieser Prozess sich genau gestaltet, wird in den verschiedenen kognitiven Theorien der Motivation erläutert. Der Prozess des Abwägens ist der zentrale Aspekt, auf dem diese Arbeit beruht. Hat eine Person sich für eine Tätigkeit entschieden, wird der Wunsch in ein konkretes Ziel, eine Intention („was möchte ich genau erreichen“), umgewandelt. Diese Umwandlung wird als Überschreitung des Rubikons bezeichnet und kennzeichnet den Prozess zwischen dem Abwägen und dem Planen.²⁵

Die nun folgende präaktionale Phase (das Planen) ist volitional, das bedeutet, dass versucht wird, das angestrebte Ziel auch zu erreichen.²⁶ Diese realisierungsorientierte Phase tritt vor allem dann auf, wenn kein reibungsloser Handlungsablauf gewährleistet werden kann.²⁷ Die Person stellt Überlegungen an, wann und wo die Handlung begonnen und wie lange sie durchgeführt werden soll. Diese Überlegungen können als Handlungsvorsätze verstanden werden, da die Person sie für sich als verbindlich festlegt.

Auch die aktionale Phase des Handelns ist volitional. Hier ist es besonders wichtig, die Handlung aufrecht zu erhalten, möglichst bis zum Erreichen des Ziels und ohne Unterbrechungen. Dafür sind Handlungskontrollstrategien nötig. Kuhl nennt sechs verschiedene Strategien willentlicher Handlungskontrolle, auf die hier jedoch nicht genauer eingegangen wird:²⁸

²² Vgl. F. Rheinberg, 2002, S. 185.

²³ J. Heckhausen, 2006, S. 279.

²⁴ Vgl. P. Gollwitzer, 1996, S. 534.

²⁵ Vgl. J. Heckhausen, 2006, S. 280.

²⁶ Vgl. ebd.

²⁷ P. Gollwitzer, 1996, S. 540.

²⁸ Vgl. J. Kuhl, 1987, S. 108.

- 1) Aufmerksamkeitskontrolle
- 2) Motivationskontrolle
- 3) Emotionskontrolle
- 4) Handlungsorientierte Misserfolgsbewältigung
- 5) Umweltkontrolle
- 6) Sparsamkeit der Informationsverarbeitung

Die vierte und letzte Phase, die postaktionale Phase, ist wiederum eine Motivationsphase, in der eine Bewertung der erreichten (Teil-)Ziele stattfindet. Hierbei stellt sich die Person Fragen, ob das gesteckte Ziel erreicht wurde und „ob der tatsächliche Wert des erreichten Ziels mit dem erwarteten Wert übereinstimmt“²⁹. Damit kommt es in der postaktionalen Phase zu Kausalattributionen, welche später wieder Einfluss auf neue Abwägungsprozesse ähnlicher Handlungen haben.³⁰

Nach dem allgemeinen Überblick über Motivationsprozesse und der Abgrenzung zu Volitionsprozessen werden nun verschiedene kognitive Theorien von Motivation beschrieben, welche die Grundlage des für die Untersuchung verwendeten Motivationsmodells bilden. Das Motivationsmodell musikalischen Handelns basiert auf dem erweiterten Motivationsmodell von Heckhausen, welches ebenfalls einzelne Theorien aus der Motivationsforschung aufgreift bzw. weiterentwickelt. Heckhausen selbst nennt sein Modell eine Fortführung folgender Ansätze, die aus Gründen der Vollständigkeit im Einzelnen knapp erläutert werden: Erwartungs-mal-Wert-Verknüpfungen, Instrumentalitätstheorie, Leistungsmotivationstheorie und Kausalattributionstheorie.³¹

2.1 Theorien der Motivation

2.1.1 Erwartungs-mal-Wert-Modell

Das Erwartungs-mal-Wertmodell ist die Grundlage von allen modernen Motivationstheorien, deren Ansatz Lewin und Tolman lieferten und welcher immer weiter entwickelt wurde.³²

²⁹ P. Gollwitzer, 1996, S. 538.

³⁰ Vgl. ebd. S. 358.

³¹ Vgl. H. Heckhausen, 1989, S. 467.

³² Vgl. J. Heckhausen, 2006, S. 125.

Motivation wird in dieser Theorie als Produkt der beiden Konstrukte Erwartung und Wert verstanden. Die Erwartung spiegelt die Überlegung einer Person in einer gegebenen Situation wider, in wie weit sie davon überzeugt ist, ein bestimmtes Ziel zu erreichen oder eine Aufgabe zu bewältigen.³³ Der Wert gibt dagegen an, welche Bedeutung eine Handlung für die Person hat. Er ist der Anreiz, den eine Handlung gegebenenfalls mit sich zieht. Mietzel nennt fünf verschiedene Merkmale eines Wertes: die Erregung situativen Interesses, womit hauptsächlich unerwartete und neue Ereignisse gemeint sind, das persönliche Interesse und die persönliche Wichtigkeit sowie Nützlichkeitswert und Kosten.³⁴ Letztere stehen zum Beispiel für den Aufwand oder andere negativ bewertete Aspekte, die eine Handlung nach sich ziehen.

Bevor eine Person sich für eine Handlung entscheidet, wägt sie Erwartung und Wert gegeneinander ab. Für die Motivation im Schulalltag, insbesondere dem Musikunterricht, bedeutet dies, dass den SuS zum einen der Nutzen einer Aufgabe, der Grund sowie ein Alltagsbezug dargelegt werden muss und zum anderen die Aufgabenschwierigkeit so gestellt sein sollte, dass die SuS der Meinung sind, die Aufgabe bewältigen zu können. Das Phänomen, dass viele SuS keine Motivation haben Noten zu lernen, kann unter anderem durch fehlende Anreize erklärt werden, da möglicherweise das praktische Anwenden der Noten im Instrumentalspiel vernachlässigt wird. Das Produkt beider Komponenten ist dementsprechend eine hohe oder niedrige Motivation. Wenn einer der beiden Faktoren den Wert „Null“ zugeschrieben bekommt, ist die Motivation gering. Das bedeutet, dass der Anreiz hoch ist, die Erwartung auf Erfolg allerdings nicht gegeben oder umgekehrt.

2.1.2 Risiko-Wahl-Modell

Atkinsons Risiko-Wahl-Modell basiert auf dem Erwartung-mal-Wert-Modell und erweitert es. Er entwickelt ein „Modell zur Vorhersage von individuell bevorzugter Aufgabenschwierigkeit“³⁵. Es ist ein Modell, welches sich explizit mit dem Bereich der Leistungsmotivation auseinandersetzt. Es werden verschiedene Aufgaben mit

³³ Vgl. G. Mietzel, 2007, S. 356.

³⁴ Vgl. ebd. S. 358f.

³⁵ H. Heckhausen, 1989, S. 175.

unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden angenommen, von denen die Person sich eine Aufgabe aussuchen kann. Hierbei muss das Individuum entscheiden, welche Aufgabe es sich selbst zutraut, bewältigen zu können, was im Folgenden als Anspruchsniveau bezeichnet wird.³⁶

Wie im Erwartung-mal-Wert-Modell beschrieben, entscheidet sich die Person zum einen für eine Aufgabe die ihrem Anspruchsniveau entspricht und zum anderen einen hohen Wert in Form eines Erfolgsanreizes besitzt.³⁷ Das höchste Anspruchsniveau weist natürlich die leichteste Aufgabe auf, jedoch ist der Anreiz einer leichten Aufgabe gleich null. Anders herum ist der Wert bei der schwersten Aufgabe am höchsten, die Erfolgserwartung aber wieder gleich null. Die Wahl einer mittleren Aufgabenschwierigkeit würde damit den höchsten Motivationswert erreichen.

Die Bereitschaft zu einer leistungsorientierten Tätigkeit nach diesem Modell wird jedoch durch drei Faktoren bestimmt.³⁸ Analog zum Erwartungs-mal-Wert-Modell spielen die Faktoren Erwartung und Wert erneut eine Rolle. Hinzu kommt der Faktor des Persönlichkeitsmerkmals, dem Motiv. Atkinson unterscheidet ein Erfolgs- und ein Misserfolgsmotiv, wobei das Erfolgsmotiv als Annäherungstendenz und das Misserfolgsmotiv als Vermeidungstendenz beschrieben wird.³⁹ Die Person handelt entsprechend der überwiegenden Tendenz in einer Leistungsanforderung.

Es wurde empirisch nachgewiesen, dass erfolgsorientierte Personen, wie oben beschrieben, zu den mittelschweren Aufgaben tendieren, misserfolgsvermeidende Personen hingegen eher leichte oder sehr schwere Aufgaben wählen.⁴⁰ Misserfolgsvermeidende neigen seltener zu mittelschweren Aufgaben, da bei leichten Aufgaben die höchste Wahrscheinlichkeit besteht, diese mit Erfolg lösen zu können und bei schweren Aufgaben ein Misslingen auf die Schwierigkeit der Aufgabe zurückgeführt werden kann.

³⁶ Vgl. F. Rheinberg, 2002, S. 75.

³⁷ Vgl. ebd.

³⁸ Vgl. ebd..

³⁹ Vgl. G. Krampen, 1987, S. 31.

⁴⁰ Vgl. F. Rheinberg, 2002, S. 77f.

Da Erwartung, Wert und Motiv subjektive Faktoren sind, muss auch die Aufgabenschwierigkeit subjektiv betrachtet werden, so dass ein und dieselbe Aufgabe bei verschiedenen Personen mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden bewertet werden kann und auch objektiv leistungsstarke Personen eine Misserfolgstendenz haben können.⁴¹ Die Tendenzen sind verknüpft mit Erfahrungen und Bewertungen der postaktionalen Phase des Handlungsablaufes anderer Handlungen. Damit ergeben sich zwei Motivationstypen: Die Erfolgsorientierten und die Misserfolgsvermeidenden. Wie diese Motivationstypen zustandekommen, versucht die Kausalattributionsforschung zu klären.

2.1.3 Kausalattributionstheorie

Die Kausalattributionstheorie ist wiederum eine Erweiterung der Leistungsmotivationstheorie von Atkinson. Weiner erweitert Atkinsons Theorie, in der davon ausgegangen wird, dass Erfolg ausschließlich Stolz, Misserfolg ausschließlich Beschämung hervorruft.⁴² Bei Weiner stehen Emotionen in engem Zusammenhang mit der Kausalattribution des Ergebnisses. Unter Kausalattributionen versteht man Ursachenzuschreibungen von eingetretenen Ereignissen bzw. Ergebnissen.⁴³ Im pädagogisch-psychologischen Bereich geht es vor allem um leistungsbezogenes Verhalten. Kausalattributionen finden in der postaktionalen Phase einer Handlung statt und sind für die Motivationstendenz neuer Handlungen ausschlaggebend. In der Kausalattributionstheorie wird damit diese Motivationsphase des Bewertens näher beleuchtet und ihr Einfluss auf spätere Abwägungsprozesse deutlich gemacht.

Gründe für Kausalattributionen liegen hauptsächlich dann vor, wenn etwas Überraschendes bzw. Unerwartetes geschieht sowie bei negativen Leistungen, da es ein typisch menschliches Verhalten ist, vor allem Unerwartetes und Unerwünschtes erklären zu wollen.⁴⁴

⁴¹ Vgl. ebd. S. 75.

⁴² Vgl. B. Weiner, 1988, S. 152ff.

⁴³ Vgl. J. Möller, 2001, S. 36.

⁴⁴ Vgl. G. Mietzel, 2007, S. 367.

Menschen finden verschiedene Erklärungen für Erfolge und Misserfolge, die Weiner empirisch erforscht und in vier Ursachenkategorien unterteilt hat: Fähigkeit, Anstrengung, Aufgabenschwierigkeit und Zufall.⁴⁵ Diesen Ursachen liegen Kausaldimensionen zugrunde: Lokalität, Stabilität und Kontrollierbarkeit.⁴⁶

Die Lokalität beschreibt, ob eine Person ein Ergebnis internal (Fähigkeit und Anstrengung) oder external (Zufall und Aufgabenschwierigkeit) attribuiert. Die Stabilität unterscheidet stabile (Aufgabenschwierigkeit) von variablen (Anstrengung und Zufall) Ursachen und die Kontrollierbarkeit teilt Ursachen nach ihrer Kontrollierbarkeit (Anstrengung) und ihrer Unkontrollierbarkeit (Zufall, Aufgabenschwierigkeit und Fähigkeit) ein. Carol Dweck fasst Fähigkeit im Gegensatz zu Weiner nicht als stabile Ursache auf, hier ist Fähigkeit je nach Zuschreibung der Person stabil oder variabel.⁴⁷ Auf diesen Diskurs wird hier jedoch nicht näher eingegangen.

Je nach Attribuierung entstehen verschiedene Emotionen. So kann eine Person bei einem subjektiv schlechten Ergebnis Schuldgefühle entwickeln, da sie den „Misserfolg“ auf die Anstrengung attribuiert, oder ein positives Ergebnis kann bei gleicher Attribution zu Zufriedenheit führen. Erfolg und Misserfolg sind wiederum subjektiv geprägt. Die Note „zwei“ kann je nach Person als Erfolg oder Misserfolg gewertet werden.

Die Kausalattributionstheorie ist für diese Arbeit wichtig, da sie Einfluss auf den Abwägungsprozess hat, mit dem sich diese Arbeit beschäftigt. Ergebnisse einer Leistung sollten möglichst selbstwertschützend attribuiert werden, was der Theorie der kognitiven Dissonanz entspricht.⁴⁸ Als selbstwertschützend werden Attributionen genannt, die gute Leistungen auf die eigene Person (z.B. Fähigkeit und Anstrengung) zurückführen und schlechte Ergebnisse auf die Umwelt (Aufgabenschwierigkeit, Pech). Erleben Personen häufig Misserfolge in einem bestimmten Bereich, die sie auf die eigene Person zurückführen, gehen diese Attributionen mit negativen Emotionen einher. Sie werden sich nach und nach weniger zutrauen und kommen zu dem

⁴⁵ Vgl. B. Weiner, 1988, S. 270f.

⁴⁶ Vgl. ebd.

⁴⁷ Vgl. G. Mietzel, 2007, S. 370.

⁴⁸ Vgl. ebd. S.335.

Schluss für etwas keine Fähigkeit zu besitzen und auch durch Anstrengung keine Kontrolle ausüben zu können.⁴⁹ Gute Leistungen werden in solch einem Fall der Umwelt zugeschrieben. Man hatte also einen guten Tag, oder die Aufgaben waren leicht. Für diesen Bereich werden keine motivationalen Prozesse mehr in Gang gesetzt, da die Person davon überzeugt ist, z.B. nicht musizieren zu können. Subjektive und objektive Einschätzungen können dabei stark voneinander abweichen. Werden keine motivationalen Prozesse für eine Handlung erzeugt, spricht man von *erlernter Hilflosigkeit*.⁵⁰

Eine Person mit selbstwertschätzenden Attribuierungsmustern ist weiterhin motiviert sich neuen Herausforderungen zu stellen, sie empfindet Zufriedenheit bei erfolgreichen Leistungen und wird auch von Misserfolgen nicht so schnell demotiviert, sondern eher angeregt, sich das nächste Mal mehr anzustrengen.

2.1.4 Instrumentalitätstheorie

Die Instrumentalitätstheorie baut auf die vorhergehenden Motivationstheorien auf, beschäftigt sich mit den Anreizen im Motivationsprozess und stellt diesen komplexer dar. Schließlich beschäftigt eine Person in einer gegebenen Situation nicht nur ein einzelner Anreiz, wie bisher vereinfacht dargestellt, sondern zahlreiche Anreize, die sowohl negativ als auch positiv sein können und mit einer einzigen Tätigkeit verbunden werden. Anreize werden in der Instrumentalitätstheorie als „Valenz“ bezeichnet. In dieser Arbeit wird der Begriff als Synonym verwendet.

Rheinberg beschreibt den Begriff der Instrumentalität folgendermaßen:

„Mit Instrumentalität ist die erwartete Enge der Beziehung gemeint, die zwischen einem bestimmten Ereignis X und anderen Ereignissen $Y_{(1-n)}$ besteht. Dieser Typ von Erwartung drückt also aus, inwieweit ein mögliches Ereignis X als taugliches Instrument zur Herbeiführung (oder Verhinderung) anreizbesetzter anderer Dinge Y erscheint.“⁵¹

Vroom stellt eine Verbindung zwischen Valenz und Instrumentalität her. Er geht von einem Abwägeprozess der beiden Faktoren aus, in denen ein Individuum die

⁴⁹ Vgl. ebd. S. 371.

⁵⁰ Vgl. ebd.

⁵¹ F. Rheinberg, 2002, S. 132.

Höhe der Valenz und die Dichte der Instrumentalität berücksichtigt. Alle Valenzen und Instrumentalitäten werden demnach multipliziert und die entstehenden Produkte addiert.⁵² Ist die Gesamtsumme gering, wird die Handlung eher nicht durchgeführt, ist sie hoch, kommt es zu einer Handlungsbereitschaft.

2.1.5 Erweiterte kognitive Motivationsmodelle

Das Motivationsmodell, welches in dieser Arbeit die Grundlage für die empirische Untersuchung bildet, basiert auf den erweiterten Motivationsmodellen von Heckhausen, Bandura und Krampen. Heckhausen entwarf ein erweitertes kognitives Motivationsmodell, mit dem er die oben beschriebenen Ansätze berücksichtigte und erweiterte. Die Erweiterung findet vor allem im Bereich der Erwartungen statt. Hat Vrooms die Seite des Anreizes in seiner Vielschichtigkeit aufgeschlüsselt, wird nun der Bereich der Erwartungen von Heckhausen betrachtet. Dabei beruft er sich auf einen Ansatz von Bolles, welcher zwei Erwartungstypen unterscheidet: die Handlungs-Ergebnis-Erwartung und die Situations-Handlungs-Erwartung.⁵³ Beide Erwartungen beziehen sich, wie im Erwartungs-mal-Wert-Modell beschrieben, auf Überlegungen, die ein Individuum mehr oder weniger bewusst vor einer Handlung durchdenkt. Es wird davon ausgegangen, dass mehrere Erwartungen für eine Handlung relevant sind. Heckhausen gliedert den Motivationsprozess in die Komponenten Situation, Handlung, Ergebnis und Folgen und koppelt sie mit drei Erwartungen.⁵⁴

Bei der Situations-Ergebnis-Erwartung (SEE) stellt ein Individuum Vermutungen darüber auf, wie das Ergebnis ausfällt, wenn es nicht handelnd in die Situation eingreift. Demgegenüber steht die Handlungs-Ergebnis-Erwartung (HEE), in der die Person Annahmen aufstellt, mit welcher Wahrscheinlichkeit eine Handlung zum erwünschten Ergebnis führen wird.⁵⁵ Des Weiteren entwickelt Heckhausen für sein Modell einen dritten Erwartungstyp: die Ergebnis-Folge-Erwartung (EFE). Diese basiert auf der Instrumentalitätstheorie von Vrooms und kann mit dem Begriff Instrumentalität beschrieben werden: Die Person wägt die Folgen ab, die ihrer

⁵² Vgl. ebd. S. 133.

⁵³ Vgl. ebd.

⁵⁴ Vgl. H. Heckhausen & F. Rheinberg, 1980, S. 16.

⁵⁵ Vgl. F. Rheinberg, 2002, S. 134.

Meinung nach durch das Ergebnis entstehen werden und bestimmt, welchen Anreizwert diese für sie haben. Für die HEE und die EFE gilt: Je höher die Erwartungen, desto höher die Motivation bzw. die Handlungstendenz. Für die SEE gilt: Je niedriger die Erwartung, desto höher die Motivation. Diese Annahmen haben Heckhausen und Rheinberg in ihrem aussagenlogischen Sequenzierungsmodell zum Ausdruck gebracht.⁵⁶ Mit diesem Modell soll eine Handlungstendenz bzw. Motivation in einer gegebenen Situation vorhergesagt werden können, was auch empirisch überprüft wurde.⁵⁷

Bandura entwarf zeitgleich ein sehr ähnliches Modell, welches den Motivationsprozess in die Komponenten Situation, Handlung und Ergebnis aufschlüsselt und sie mit zwei Erwartungen verknüpft: der Ergebniserwartung und der Wirksamkeitserwartung.⁵⁸ Mit der Ergebniserwartung bezeichnet Bandura die schon beschriebene Ergebnis-Folge-Erwartung. Mit der Wirksamkeitserwartung wird der Prozess der Situation-Handlungs-Erwartung (SHE) beschrieben. Diese Erwartung beruht auf dem Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung. Man versteht darunter, inwieweit ein Individuum sich in der Lage sieht Handlungen, von denen es sich Erfolg verspricht, auch umzusetzen⁵⁹ bzw. „die Frage nach der persönlichen Verfügbarkeit von Handlungen“⁶⁰. Bandura selbst hat durch seine empirische Forschung Verwirrung gestiftet, da er zwar das Konzept der Selbstwirksamkeit beschreibt, aber Kontrollüberzeugung misst, was der HEE zuzuordnen ist.⁶¹ In dieser Arbeit wird unter Selbstwirksamkeit sowohl empirisch als auch theoretisch das zur Verfügungstehen von Handlungsmöglichkeiten verstanden.

Krampen entwickelt aus diesen verschiedenen Ansätzen erweiterter Motivationsmodelle ein weiteres, indem er die verschiedenen, oben beschriebenen Konzepte in ein neues Modell integriert. Er nennt es das „differenzierte Erwartungs-mal-Wert-Modell“.⁶² An diesem Modell sind die generalisierten Erwartungshaltungen interessant, welche jedem Erwartungskonstrukt zugeordnet werden. Diese

⁵⁶ Vgl. H. Heckhausen & F. Rheinberg, 1980, S. 19.

⁵⁷ Vgl. F. Rheinberg, 2002, S. 137.

⁵⁸ Vgl. ebd. S. 141f.

⁵⁹ F. Rheinberg, 2002, S. 142.

⁶⁰ R. Schwarzer & M. Jerusalem, 2002, S. 36.

⁶¹ Vgl. F. Rheinberg, 2002, S. 142.

⁶² Vgl. G. Krampen, 1987, S. 41.

generalisierten Erwartungshaltungen sind „gelernte Überzeugungen, mit denen Individuen an neue Handlungssituationen herangehen.“⁶³ Sie beschreiben subjektive Erwartungshaltungen einer Person in einer bestimmten Situation und entstehen durch vielfältige Erfahrungen, die eine Person in ähnlichen Situationen gemacht hat.

Hier greift Krampen auf ein Konzept von Rotter zurück und fügt es in das differenzierte Motivationsmodell ein. Damit werden in diesem Motivationsmodell nun auch die Persönlichkeitskonstrukte berücksichtigt und nicht nur situationsspezifische Konstrukte.⁶⁴ In Anlehnung an Rotter werden der HEE die generalisierte Erwartungshaltung „Kontrollüberzeugung“ und der SEE die generalisierte Erwartungshaltung „Vertrauen“ zugeordnet. Krampen ordnet der SHE das „Selbstkonzept eigener Fähigkeiten“ und der EFE das „Konzeptualisierungsniveau“ als generalisierte Erwartungshaltung zu. Es handelt sich dabei um „personenbezogene Komponenten [der] verschiedenen Erwartungsformen.“⁶⁵ Das aussagenlogische Sequenzmodell wird dem differenzierten Motivationsmodell angepasst und um einige Fragen erweitert. Hier werden die generalisierten Erwartungen hierarchisch organisiert. Dabei verlässt Krampen den Determinismus des Modells und bestimmt das Modell probabilistisch.⁶⁶ Damit wird impliziert, dass bei Verneinung einer Frage im aussagenlogischen Sequenzmodell nicht mehr von einem Abbruch der Handlung ausgegangen werden kann, sondern vielmehr die Wahrscheinlichkeit einer Handlung geringer wird. Krampen spricht von einem motivational günstigen, oder ungünstigen Umstand.⁶⁷

2.2 Das Motivationsmodell musikalischen Handelns

Das Motivationsmodell musikalischen Handelns von Harnischmacher bezieht sich auf das differenzierte Motivationsmodell von Krampen. Es beinhaltet die vier Erwartungen SHE, HEE, EFE und SEE, hinterfragt diese Erwartungen jedoch konkret auf den Bereich der Musik. Die generalisierten Erwartungshaltungen des

⁶³ Ebd. S. 93.

⁶⁴ Vgl. ebd. S. 92f.

⁶⁵ C. Harnischmacher, 2008, S. 149.

⁶⁶ Vgl. G. Krampen, 1987, S. 96.

⁶⁷ Vgl. ebd. S. 34.

Motivationsmodells werden im Folgenden ausführlich beschrieben und auf das musikalische Handeln bezogen. Anhand dieses Modells werden anschließend Hypothesen für die Studie und ein Fragebogen entwickelt. Das Modell lässt sich wie alle erweiterten Motivationsmodelle auf alle Ebenen menschlichen Handelns übertragen, wird hier jedoch unter dem Aspekt musikalischen Handelns betrachtet. Musikbezogenes Handeln wird von Harnischmacher in einem tetradischen Handlungsmodell dargestellt.⁶⁸ Er unterscheidet Zielsetzungs-, Planungs-, Erprobungs-, und Ausführungsphase und grenzt musikalisches Handeln von anderen Handlungen folgendermaßen ab:

„Musikalisches Handeln unterscheidet sich von anderen Handlungen durch die Orientierung an einem spezifischen Denken in Musik als handlungsleitende Intention.“⁶⁹

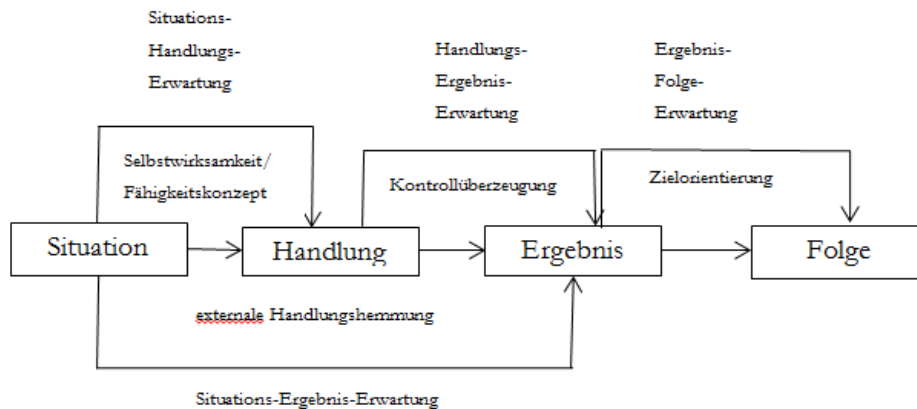


Abb. 3: Motivationsmodell musikbezogenen Handelns nach Harnischmacher 2008, S. 149.

2.2.1 Selbstwirksamkeit

„Selbstwirksamkeit“ und das „Fähigkeitskonzept“ sind bei Harnischmacher die generalisierten Situations-Handlungs-Erwartungen. Das Konzept der Selbstwirksamkeit von Bandura lässt sich als das Vorhandensein von Handlungsalternativen in einer gegebenen Situation verstehen. In der Situations-Handlungs-Erwartung schätzt eine Person ab, ob ihr Handlungsmöglichkeiten für die Bewältigung der vorliegenden Situation zur Verfügung stehen. Je höher die

⁶⁸ Vgl. C. Harnischmacher, 2008, S. 158.

⁶⁹ Ebd. S. 156.

Selbstwirksamkeit ist, desto mehr erwartet die Person, dass ihr Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen.⁷⁰ Dabei beschäftigt sich die Person lediglich mit der Situation und der Handlung. Bezüge zu Handlungsergebnissen und -folgen finden nicht statt. Die subjektive Erwartung einer Person, Handlungsalternativen zu kennen, hängt eng mit dem Fähigkeitskonzept der Person zusammen, welches wiederum mit der Attribuierungstheorie verbunden ist. Personen mit niedrigem Fähigkeitskonzept führen Misserfolge auf internale Faktoren (z.B. Fähigkeit), Personen mit hohem Fähigkeitskonzept auf externale Faktoren (Zufall) zurück. Sowohl Selbstwirksamkeit, als auch das Fähigkeitskonzept beruhen auf subjektiven Einschätzungen und können von der objektiven Fähigkeit einer Person stark abweichen.

In dieser Arbeit werden beide Konzepte unter dem Begriff „Selbstwirksamkeitserwartung“ zusammengeführt, da sie eng miteinander verknüpft und im Grunde theoretisch redundant sind. So nennt Krampen die generalisierte Erwartungshaltung für die SHE „Selbstkonzept eigener Fähigkeiten“, beschreibt aber auch die Nähe dieses Ansatzes zur Selbstwirksamkeitstheorie und behandelt das Konzept übereinstimmend mit dem Selbstwirksamkeitskonzept von Harnischmacher: Unter beiden Theorien wird die Verfügbarkeit von Handlungsmöglichkeiten verstanden, wie auch in den aussagenlogischen Modellen deutlich wird.⁷¹

„Für die Explikation des handlungstheoretischen Persönlichkeitskonstrukts Selbstkonzepte eigener Fähigkeiten finden sich [...] in der Literatur eine Reihe fruchtbarer Ansätze. Bezüge werden nicht nur bei den enger an Erwartungs-Wert-Modellen orientierten Ansätzen zur Selbstwirksamkeit [...] deutlich [...]“⁷²

Auf eine separate Behandlung des Fähigkeitskonzeptes wird aus diesen Gründen in dieser Arbeit verzichtet.

Zur SHE zählen unter anderem Übemethoden, welche Einfluss auf Stückauswahl und Anstrengungsbereitschaft und damit letztendlich auch auf die Motivation

⁷⁰ Vgl. ebd. S. 148.

⁷¹ Vgl. G. Krampen, 1987, S. 103ff.

⁷² Ebd. S. 108.

haben.⁷³ Im schulischen Musikunterricht lassen sich folgende Handlungen finden, die SuS kennen und beherrschen müssen, um auch in *schwachen Situationen*⁷⁴ eine hohe Situations-Handlungs-Erwartung zu haben, und mit der eine höhere Wahrscheinlichkeit motivierten Handelns gewährleistet ist: Zu den Voraussetzungen für eine positive Selbstwirksamkeitserwartung im Musikunterricht können daraus Komponenten wie das Kennen von Lernstrategien, das Organisieren von Hilfen und ein generelles Wissen über Handlungsausübung im Musikunterricht hergeleitet werden. Dabei können Parallelen zu allen anderen Fächern gezogen werden, da es sich generell um Leistungssituationen handelt.

Die Selbstwirksamkeitserwartung ist die erste Stufe des aussagenlogischen Sequenzmodells. Besitzt eine Person keine Selbstwirksamkeitserwartung, ist eine hohe Kontrollüberzeugung und Zielorientierung sowie eine niedrige externale Handlungshemmung nach Krampens probabilistischen Verständnis eher unwahrscheinlich (KH1).

2.2.2 Kontrollüberzeugung

Kontrollüberzeugung ist im aussagenlogischen Sequenzmodell die dritte Stufe zu einer motivierenden Handlung. Da hier das Fähigkeitskonzept aus oben genannten Gründen nicht berücksichtigt wird, ist es in diesem Fall der zweite Schritt. Kontrollüberzeugung setzt damit eine Selbstwirksamkeitserwartung voraus (KH6). Ist keine Kontrollüberzeugung vorhanden, ist eine motivierte Handlung eher unwahrscheinlich, was eine hohe externale Handlungshemmung und eine niedrige Zielorientierung impliziert (KH2). Die Handlungs-Ergebnis-Erwartung beschreibt, für wie kontrollierbar eine Person die Situation hält. Hier spielt hinein, inwieweit die Person der Meinung ist, die Situation selbst kontrollieren zu können. Das Bewältigen der Situation spielt dabei in Lern- und Leistungsprozessen eine große Rolle. Die Person wägt in dieser Phase ab, ob sie der Meinung ist, die vorliegende Situation bewältigen zu können oder nicht. Es geht vorrangig um die Effektivität der Handlung, wie im aussagenlogischen Sequenzmodell aus der zugehörigen Aussage

⁷³ Vgl. C. Harnischmacher, 2008, S. 149.

⁷⁴ Vgl. ebd. S. 153f.

„Kann ich das Ergebnis durch effektives Handeln kontrollieren“⁷⁵ hervorgeht. Harnischmacher vermutet, dass Kontrollüberzeugungen in der Planungsphase des Grundmodells musikalischen Handelns eine große Rolle spielen.⁷⁶ Kontrollüberzeugungen entstehen durch Attribuierungen und Erfahrungen vorangegangener Handlungen, wodurch sie relativ stabil sind.⁷⁷ Wurde eine vorangegangene Situation external attribuiert, also auf Zufall oder Pech bezogen, wird die Person diese kaum als kontrollierbar erleben. Eine enge Verbindung zur Attribuierungstheorie und zur postaktionalen Phase des Rubikon-Modells liegt hier, wie bei der Selbstwirksamkeitserwartung, ebenfalls vor. Beide Einschätzungen beruhen auf vorausgegangenen subjektiv bewerteten Erfahrungen. Die Überzeugungen können sich ganz konkret auf bestimmte Situationen beziehen, aber auch die generelle Kontrollüberzeugung einer Person widerspiegeln, wenn diese beispielsweise nie das Gefühl hat, etwas alleine bewältigen zu können, sich also *hilflos* fühlt.⁷⁸

Bezogen auf den Musikunterricht lässt sich die HEE auf verschiedene Aspekte, wie die Bewältigung von schwierigen Aufgaben und Situationen in einer Leistungssituation sowie das Erreichen eines gewünschten Ergebnisses zurückführen. So können SuS genügend Handlungsmöglichkeiten für eine Situation zur Verfügung stehen (hohe SHE), was nicht zwingend bedeutet, dass diese Handlungen auch zum gewünschten Ergebnis führen.

2.2.3 Externale Handlungshemmung

Für die Situations-Ergebnis-Erwartung findet man in der Fachliteratur verschiedene Begriffe und Ansätze. Nach Heckhausen bezeichnet sie

„den subjektiven Wahrscheinlichkeitsgrad, mit dem eine gegenwärtige Lage ohne eigenes Zutun zu einem künftigen Ergebniszustand führen wird.“⁷⁹

⁷⁵ Ebd.

⁷⁶ Vgl. ebd. S. 150

⁷⁷ Vgl. G. Krampen, 1987, S. 109

⁷⁸ Vgl. ebd.

⁷⁹ H. Heckhausen, 1989, S. 468.

Krampen benennt die generalisierte Erwartung hierfür *Vertrauen*, da davon ausgegangen wird, dass die Person der Situation vertraut; sie muss nicht eingreifen, um das gewünschte Ergebnis zu erzielen.⁸⁰ Umgekehrt kann eine Person der Situation misstrauen, was zur Resignation oder zu einer Handlung führen kann. Letzteres dient der Veränderung der Situation zu einem subjektiv wünschenswerten Ergebnis. Sowohl das Vertrauen als auch die Resignation führt zu keiner bedeutsamen Motivation, da in beiden Fällen eine Handlung nicht erforderlich erscheint. Die Frage des aussagenlogischen Modells nach Krampen lautet: „Resultiert alleine aus der Situation ein positives Ergebnis?“⁸¹

Die Begrifflichkeit der „externalen Handlungshemmung“ impliziert, dass Handlungsergebnisse oder die Handlungslosigkeit auf externe Faktoren zurückgeführt wird. Es handelt sich um eine Begründung der Person vor sich selbst und anderen, warum eine Handlung nicht ausgeführt werden kann bzw. wie ein Handlungsergebnis zustande gekommen ist.⁸² „Liegt das Gelingen der Handlung vor allem an mir?“⁸³ ist die passende Frage des aussagenlogischen Sequenzmodells nach Harnischmacher. Wiederum hängt diese generalisierte Erwartung eng mit der Attribuierungstheorie zusammen, wobei die interne Attribution der Motivation erneut förderlich ist. Die HEE zielt jedoch nicht auf das Agieren in der Situation selbst, wie die zuvor besprochenen Erwartungshaltungen, sondern auf das Ergebnis der Handlung ab.

Sowohl *Vertrauen* als auch die *externale Handlungshemmung* sind eine Bewertung der Situation, die für ein bestimmtes Ergebnis verantwortlich gemacht werden kann. Insgeheim beschreiben sie einen ähnlichen Vorgang, da eine Resignation automatisch eine externe Zuschreibung darstellt. Der Begriff der externalen Handlungshemmung scheint die generalisierte Erwartungshaltung treffender zu beschreiben und kann besser operationalisiert werden.

Als externe Faktoren einer Übesituation nennt Harnischmacher unter anderem Musikstücke und Personen. In einer Unterrichtssituation können dementsprechend

⁸⁰ Vgl. G. Krampen, 1987, S. 98.

⁸¹ Vgl. ebd. S. 97.

⁸² Vgl. C. Harnischmacher, 2008, S. 150.

⁸³ ebd. S. 153.

äußere Faktoren wie Lautstärke, soziale Kontakte, unbeliebte Lehrerinnen und Lehrer, die Gestaltung des Musikunterrichts und vieles mehr zählen. Personen, die zu externalen Handlungshemmungen neigen, werden dem Musikunterricht vermutlich weniger gut verfolgen und Arbeitsaufträge nur schwer lösen können.

Nach dem aussagenlogischen Sequenzmodell setzt eine niedrige externe Handlungshemmung eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung und Kontrollüberzeugung voraus (KH5), ist eine hohe externe Handlungshemmung gegeben, ist eine niedrige Zielorientierung wahrscheinlich (KH3).

2.2.4 Zielorientierung

Die generalisierte Ergebnis-Folge-Erwartung nennt Harnischmacher „Zielorientierung“ und impliziert „langfristige Folgen von Handlungsergebnissen“⁸⁴. Die Folgen müssen für die Person subjektiv wichtig erscheinen, um weiterhin eine positive Handlungstendenz gewährleisten zu können. Dabei handelt es sich nicht um die konkreten Ergebnisse, die in einer Situation erreicht wurden, sondern um die Folgen, die aus dem Ergebnis resultieren. So kann eine gute Note Lob oder auch materielle Folgen haben, ein schlechte Note hingegen Trost aber auch Strafe oder Verzicht. Im aussagenlogischen Sequenzmodell wird diese generalisierte Erwartung durch die Frage „Sind mir die Folgen der Aktivität wichtig?“⁸⁵ ausgedrückt. Sie stellt die letzte Frage des Motivationsmodells dar, an die sich die Phase der Volition anschließt, die Harnischmacher ebenfalls in seinem aussagenlogischen Modell betrachtet, welche hier aber nicht weiter berücksichtigt wird. Sie impliziert eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung und Kontrollüberzeugung sowie eine niedrige externe Handlungshemmung (KH4).

Zielorientierungen für das Üben stellen Aufführungen, Musikstücke, das Beherrschen eines Instruments oder die Anerkennung von Personen dar.⁸⁶ Für die aktive Teilnahme am Musikunterricht lassen sich daraus langfristige Folgen wie Aufführungen, das Lernen eines Instruments- oder Musikstücks sowie das Musizieren mit anderen ableiten.

⁸⁴ Ebd. S. 150.

⁸⁵ Ebd. S. 153.

⁸⁶ Vgl. ebd.

2.3 Förderung der Motivation im Musikunterricht

In diesem Kapitel werden Fördermöglichkeiten für motivierenden Unterricht beschrieben und auf die Umsetzung im Musikunterricht bezogen sowie den einzelnen Erwartungen des Motivationsmodells zugeordnet. Dabei besteht kein Anspruch auf Vollständigkeit. Zu den einzelnen generalisierten Erwartungshaltungen sollen einzelne Strategien aufgeführt und nach Möglichkeit speziell auf den Musikunterricht hin analysiert werden. Die Fördermöglichkeiten gelten selbstverständlich für generelles Lern- und Leistungsverhalten, so dass sich oft keine speziellen Rückschlüsse auf den Musikunterricht fassen lassen. Wie vorhergehend ausführlich beschrieben, ist Motivation keine Implikation für erfolgreiches Handeln, hierfür wird Volition benötigt.

Selbstwirksamkeit

Um selbstwirksam handeln zu können, brauchen SuS Anleitungen für musikalische Handlungen. Das Erlernen von Strategien für die Herangehensweise an verschiedene Aufgabenstellungen im Musikunterricht steht im Vordergrund. Allgemein für die Förderung von Selbstwirksamkeit nennen Schwarzer & Jerusalem

„meta-kognitive Fertigkeiten der Organisation, Beobachtung, Bewertung und Regulation eigener Denkprozesse [...] [sowie] konkrete Arbeits- und Lerntechniken oder Zeitmanagement.“⁸⁷

Für den Musikunterricht bedeutet dies, dass allein das Vermitteln von Wissen nicht ausreicht. Von Seiten des Lehrers aber auch der SuS müssen verschiedene Strategien vorgestellt und eingeübt werden, bevor die SuS eine Aufgabe allein bewältigen können. SuS können durch kooperative Lernmethoden eigene Strategien an andere SuS weitergeben. Der Musikunterricht lässt viele Möglichkeiten zur Verknüpfung von Theorie und Praxis. Das praktische Musizieren oder das gemeinsame Erarbeiten von Inhalten innerhalb von Schülergruppen eignen sich hier besonders gut.

Darüber hinaus sollte auf Ergebnisse eine Rückmeldung durch den Lehrer/die Lehrerin erfolgen.⁸⁸ Hierzu zählt auch das Fördern von selbstwertschätzenden

⁸⁷ R. Schwarzer & M. Jerusalem, 2002, S. 47.

Attribuierungen, damit Misserfolge nicht als unüberwindbare Hindernisse erscheinen. Die persönliche Wirksamkeitsförderung ist im Musikunterricht besonders wichtig. Viele SuS kommen schon mit der Behauptung „Ich kann nicht singen“ in den Unterricht. Die SuS müssen erfahren, dass persönliche Fähigkeiten keine stabilen Faktoren, sondern veränderbar sind.⁸⁹ Dies kann durch regelmäßiges, attributionales Feedback von Seiten des Lehrers gefördert werden.

Die SuS müssen produktive Vorschläge erhalten, wie sie ihre Leistung weiterhin verbessern können. Des Weiteren sollte ihnen der persönliche Lernfortschritt aufgezeigt werden. Letzteres ist in Form der individuellen Bezugsnorm möglich, auch wenn es anfänglich schwierig zu bewerkstelligen scheint. So erreicht man, dass SuS mit geringen musikalischen Erfahrungen motiviert sind am Unterrichtsgeschehen teilzuhaben und SuS mit sehr hohen musikalischen Fähigkeiten sich auf eine ganz persönliche Art und Weise herausgefordert fühlen. Denn gerade im Musikunterricht sind Schülerleistungen extrem heterogen, was vor allem durch außerschulischen Musikunterricht hervorgerufen wird. Die individuelle Bezugsnorm stärkt die Selbstwirksamkeit eines Schülers enorm, da man ihm direkt vermittelt, welche persönlichen Fortschritte man beobachten konnte und welche Handlungen erfolgreich waren.⁹⁰ Diese Bezugsnorm sollte neben der herkömmlichen sachlichen Bezugsnorm (wie z.B. die Benotung bei Arbeiten / Zeugnissen) ihre Beachtung finden.

Kontrollüberzeugung

Der zweite Schritt im Motivationsmodell ist die Kontrollüberzeugung. Trotz zur Verfügung stehender Handlungsalternativen sind SuS teilweise nicht davon überzeugt, die Handlung kontrollieren bzw. erfolgreich ausführen zu können. Hier spielen auch selbstwerthinderliche Attributionen eine Rolle und die unter Selbstwirksamkeit vorgeschlagenen Konzepte zur Motivationsförderung gelten aus diesem Grund auch für diesen Bereich.

⁸⁸ Vgl. ebd. S. 47.

⁸⁹ Vgl. ebd. S. 45

⁹⁰ Vgl. F. Rheinberg, 1993, S.42.

Um die Kompetenzüberzeugung zu erhöhen, ist es sinnvoll Nahziele zu setzen.⁹¹ Dabei wird ein großes Ziel, beispielsweise das Arrangieren und gemeinsame Musizieren eines selbst gewählten Stückes, in kleine Teilziele zerlegt. Dadurch erlangen die SuS regelmäßig Erfolgserlebnisse und das Gefühl etwas bewältigt zu haben. Des Weiteren können im Musikunterricht weitere Förderungen der Kontrollüberzeugung umgesetzt werden: So können verschiedene Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad zur Verfügung gestellt werden, welche die SuS selbst auswählen können. Dies spielt auf die Selbstbestimmung von SuS an, die ebenfalls motivierend wirken kann, da SuS selbst entscheiden können, welche Aufgaben sie als nächstes lösen wollen. In diesem Moment üben sie Kontrolle über eine Situation aus.⁹² Der Musikunterricht lässt sich relativ einfach mit vielen Methoden gestalten. Schon die selbstständige Musikauswahl in einer gegebenen Aufgabe lässt die SuS selbstbestimmt arbeiten, was in der Schule häufig zu kurz kommt.

Außerdem eignet sich das Fach hervorragend für Gruppenarbeiten, in der SuS Aufgaben übernehmen können, die ihnen gut liegen. Hier geschieht eine zusätzliche Unterstützung durch weitere Gruppenmitglieder. Dadurch werden SuS zu selbstgesteuertem Lernen angeregt und haben die Möglichkeit, Aufgaben auszuwählen, die herausfordern, jedoch auch zu bewältigen sind.

Externale Handlungshemmung

Der dritte Schritt, die externale Handlungshemmung, ist ein vermutlich großer Faktor im Musikunterricht. Lautstärke, Musikauswahl und Lehrer spielen hier eine zentrale Rolle. Harnischmacher hat herausgearbeitet, dass Personen mit hoher externaler Handlungshemmung es schwerer haben eine Handlung effektiv durchzuführen.⁹³ Es ist wichtig, Misserfolge nicht generell auf externe Faktoren zurückzuführen, sondern auf den variablen Faktor der Anstrengung, wobei auch hier die selbstwertschützende Attribuierung trainiert werden muss. Eine Ursachenzuschreibung von externalen Faktoren ist in diesem Fall eher

⁹¹ Vgl. R. Schwarzer & M. Jerusalem, 2002, S. 45.

⁹² Vgl. G. Mietzel, 2007, S. 363f.

⁹³ Vgl. Harnischmacher, 2008, S. 150.

motivationshemmend. Aus diesem Grund sollte wiederum das selbstwertschützende Attribuieren trainiert werden, bei dem gezielte Vorschläge zur Verbesserung der Leistung gemacht werden müssen.

Zielorientierung

Zuletzt soll die Zielorientierung betrachtet werden. Ein motivationaler Vorgang ist ein zielgerichteter Vorgang, es ist also wichtig den SuS Sinnhaftigkeit und persönlichen Bezug nahezubringen bzw. ihr Interesse zu wecken.⁹⁴ Es muss immer ein Ziel hinter den einzelnen musikalischen Handlungen stehen, die die SuS zu den gegebenen Handlungen motivieren. Dabei sind nicht ausschließlich eine Aufführung vor der gesamten Schule oder ähnlich große Projekte gemeint, sondern andere Aktivitäten, die nur im Musikunterricht ausgeübt werden. So sind Faktoren wie gemeinsames Musizieren, das Lernen eines Instruments oder das Kennenlernen von Kulturen zum besseren Verständnis in multikulturellen Klassen, wie man sie in Berlin häufig antrifft, Zielorientierungen, die für SuS meist motivierenden Charakter haben. Es sollten langfristige und übergeordnete Ziele für den Musikunterricht geschaffen werden. Dagegen stehen ziellose musikalische Aktivitäten, welche auch keinem zeitlichen Verlauf folgen.

Insgesamt wurden acht motivationsförderliche Maßnahmen zusammengetragen:

- Erlernen von Strategien und Organisation von Hilfen
- Individuelle Bezugsnorm
- Selbstwertschützende Attribuierung durch regelmäßiges Feedback
- Setzen von Nahzielen
- Differenzierte Aufgaben
- Kooperative Lernformen
- Sinnhaftigkeit und persönliche Bezüge herstellen
- Selbstbestimmung

⁹⁴ Vgl. G. Mietzel, 2007, S. 384f.

3. Schülereinstellungen zu Schule und Unterricht

Die Verbindung von Einstellung und Motivation stellt einen zweiten Schwerpunkt dieser Arbeit dar. Hierbei soll zuerst auf die Terminologie des Konstrukts „Einstellung“ eingegangen und diese auf Musik bzw. den Musikunterricht bezogen werden. Darüber hinaus werden verschiedene empirische Studien über Schülerurteile von Schule und Unterricht herangezogen. Die Ergebnisse dieser Studie können dann mit den vorgestellten Studien verglichen werden.

3.1 Das Konstrukt der Einstellung

„Einstellung“ ist wie „Motivation“ ein in der Alltagssprache häufig benutzter Begriff. Ständig muss man sich auf neue Situationen einstellen, muss ein technisches Gerät einstellen oder sein Einstellung gegenüber Sachverhalten äußern.⁹⁵ Um eine einheitlich wissenschaftliche Sichtweise auf den Begriff zu erlangen, soll das Konstrukt der Einstellung im Folgenden auf wissenschaftlicher Ebene im Hinblick auf die musikalische Verwendung in dieser Arbeit erläutert werden.

In der Forschung beschäftigt man sich hauptsächlich mit der Definition, dem Zustandekommen, der Messung und der Veränderbarkeit von Einstellungen.⁹⁶

Einstellungen im Allgemeinen sind Beurteilungen von Individuen oder Gruppen zu einem sozialen Objekt.⁹⁷ Diese Objekte, welche Menschen, Gegenstände, Ereignisse und vieles mehr umfassen können, werden als Einstellungsobjekte bezeichnet und das Individuum oder die Gruppe kann diesem Objekt gegenüber positiv oder negativ eingestellt sein.⁹⁸ Die Haupteigenschaften von Einstellungen sind Dynamik und Erwerbbarkeit, was bedeutet, dass Eigenschaften veränderbar und über verschiedene Erfahrungen erlernbar sind.⁹⁹

⁹⁵ Vgl. K. Graml & W. Reckziegel, 1982, S. 15

⁹⁶ Vgl. ebd. S. 16.

⁹⁷ Vgl. Bastian 1980, S. 10.

⁹⁸ Vgl. K. Graml & W. Reckziegel, 1982, S. 16.

⁹⁹ Vgl. H. G. Bastian, 1980, S. 11.

Die Einstellung eines Individuums wird von Bruner und Postman als

„[...] a function of his prevailing motives, needs, attitudes, and personality structure – all of which, in turn, are products of the interaction between the organism and his social environment“¹⁰⁰

beschrieben (H8, H9).

Man unterscheidet drei Einstellungskomponenten: die Affektive-, die Kognitive- und die Verhaltenseinstellung.¹⁰¹ Affektiv geprägte Einstellungen hängen sehr stark mit Emotionen und Gefühlen zusammen, die man in bestimmten Situationen erlebt. Unter kognitiven Einstellungen versteht man das Entwickeln von Werten, Meinungen und Vorurteilen, und der Aspekt des Verhaltens zielt letztendlich auf den umstrittenen Zusammenhang zwischen Einstellung und Handlung einer Person ab.¹⁰² Wie lange Einstellungen von einem Individuum verfolgt werden, hängt unter anderem vom Zeitpunkt des Erwerbs ab, da sich automatisierte Meinungen zu Objekten nur schwer ändern lassen. Aber auch die Stärke und die Überzeugung einer Einstellung ist ein Faktor, der über die Länge einer Einstellung entscheiden kann. Einstellungsänderungen können so auf kognitiver Ebene durch Überzeugung und Darstellung hervorgerufen werden, auf der affektiven Ebene durch neue Erfahrungen, die nicht mehr zu vorher erlebten Erfahrungen passen.

Die Einstellungsforschung ist wie die Motivationsforschung eng mit der Instrumentalitätstheorie verknüpft und hat diese geprägt. In der Instrumentalitätstheorie kann ein Zusammenhang der beiden Konstrukte festgestellt werden (KH7, KH8):

„Der affektive Gehalt einer Einstellung zu einem bestimmten Sachverhalt (Objekt oder Situation) ist eine Funktion

1. der Instrumentalität dieses Sachverhalts für die Erreichung eines angestrebten Ziels
2. der Befriedigung, die aus der Zielerreichung gewonnen wird, was schließlich von der Motivation abhängt. An einer Einstellung ist zum einen die subjektive Wahrscheinlichkeit verhaltensbestimmend, dass das Einstellungsobjekt zu erwünschten oder unerwünschten Konsequenzen führen kann (Instrumentalität) und zum anderen die Intensität des Befriedigungswertes, die von diesen Konsequenzen erwartet wird“¹⁰³

¹⁰⁰ J. S. Bruner & L. Postman, 1948, S.71.

¹⁰¹ Vgl. H. G. Bastian, 1980, S. 11.

¹⁰² Vgl. K. Graml & W. Reckziegel, 1982, S. 18.

¹⁰³ J. Heckhausen, 2006, S. 134.

Musikalische Einstellungen unterscheiden sich im Wesentlichen nur im *musikalischen Einstellungsobjekt*.¹⁰⁴ Dieses Einstellungsobjekt ist durch seinen musikalischen Bezug geprägt und kann sich unter anderem auf Musikstücke, -arten, -unterricht und –lehrer beziehen. Bei menschlichen Einstellungen handelt es sich nie um Zuwendung oder Ablehnung aller themenbezogenen Einstellungsobjekte.¹⁰⁵ SuS können also bestimmte Musikstücke mögen, den Musikunterricht aber eher ablehnen. Allerdings muss die Ursache einer Einstellung zu einem musikalischen Einstellungsobjekt nicht zwingend musikalisch sein, kann aber. So kann der Grund, dass ein Schüler den Musikunterricht mag, am Lehrer oder an den Mitschülern liegen. Verschiedene musikbezogene Einstellungen sind nach Graml & Jain schon bei Schuleintritt ausgebildet, was er auf Erfolgs- bzw. Misserfolgserlebnisse in der Kindheit „ausgelöst durch die positiven bzw. negativen Reaktionen der Umwelt auf das aktive musikalische Verhalten des Kindes“¹⁰⁶ zurückführt.

„Das betrifft vor allem die Selbsteinschätzung der musikalischen Fähigkeiten und die Erwartung, die die Kinder dem Lehrer bzw. dem Musikunterricht entgegenbringen.“¹⁰⁷
(KH9, KH10)

Die dieser Arbeit zugrunde liegende Einstellungsuntersuchung zum Musikunterricht kann jedoch nicht ausschließlich auf musikalische Einstellungsobjekte zurückgeführt werden. Für SuS im Unterrichtsalltag spielen eine Vielzahl schulischer Einstellungen eine Rolle. Diese umfassen die Einstellung zur Schule im Allgemeinen, die Einstellung zu den Lehrern und ihrem Unterricht und schließlich die Einstellung zum Unterrichtsfach.¹⁰⁸

3.2 Bedeutung der Schülersicht

Einstellungen von SuS werden in bildungspolitischen Debatten nur unzulänglich berücksichtigt und können gänzlich differente Sichtweisen als Lehrer oder Politiker aufweisen.¹⁰⁹ Dass Schülermeinungen nur wenig Berücksichtigung finden, scheint

¹⁰⁴ Vgl. ebd. S. 20.

¹⁰⁵ Vgl. ebd.

¹⁰⁶ Ebd. S. 21

¹⁰⁷ Ebd.

¹⁰⁸ Vgl. ebd. S. 22.

¹⁰⁹ Vgl. V. Nölle, 1995, S. 20.

verwunderlich, da sie den Großteil der Institution Schule ausmachen. Ihnen wird jedoch keine ausgereifte Expertise zugeschrieben, was bedeutet, dass man davon ausgeht, dass SuS nicht wissen, was für eine „gute Schule“ wichtig ist. Jedoch ist die Meinung von SuS wichtig, „um ihr Handeln zu verstehen und mit ihnen zusammenarbeiten zu können.“¹¹⁰ Gerade im Hintergrund der aktuellen bildungspolitischen Debatte zum Musikunterricht erscheint eine Untersuchung der Schülereinstellung zu diesem Fach sinnvoll. Der Abbau von Musikunterricht in Berlin ist in den Jahren 2009 und 2010 wieder ein höchst brisantes Thema. Ausgangspunkt hierfür ist die Einführung der integrierten Sekundarschulen zum Schuljahr 2010/2011. Die Berliner Schulstruktur ändert sich damit entscheidend, da nicht mehr zwischen den Schulformen Hauptschule, Gesamtschule und Realschule unterschieden wird. Sie entfallen zugunsten der Integrierten Sekundarschulen. Die Stundentafel dieser neuen Schulform ist viel flexibler gestaltet, so dass Stundenpläne auf die SuS zugeschnitten werden können.¹¹¹ Für den Musikunterricht bedeutet dies Folgendes: Die Stundentafel sieht für die Fächer Musik und Bildende Kunst gemeinsam zwei Stunden vor. Diese Stunden können von jeder Schule flexibel gehandhabt werden. Lediglich in der Jahrgangsstufe zehn müssen beide Fächer unterrichtet werden. In den restlichen Klassenstufen ist die Verteilung der Stunden der Schule überlassen, welche sich auch konkret gegen eines der beiden Fächer in einem Jahr aussprechen kann. Nach der Veröffentlichung dieser Stundentafel kam es zu zahlreichen Protesten. Unter anderem auch von den Philharmonikern, welche die Austauschbarkeit der Fächer Musik und Kunst anfochten sowie auf die Stundenkürzung zu nunmehr einer Stunde Musikunterricht pro Woche für die Jahrgangsstufen sieben bis zehn hinwiesen.¹¹²

Blickt man auf die Veränderungen in der allgemeinbildenden Schule ab dem Schuljahr 1989/90 zurück, lässt sich für den Musikunterricht ein kontinuierlicher Abbau feststellen: Ab dem Schuljahr 1991/1992 entfielen in den neunten und zehnten Klassen zwei Stunden der Fächer Musik, Bildende Kunst, Wahlpflicht,

¹¹⁰ Ebd. S. 23.

¹¹¹ Vgl. Stiller, J.: Die neue Stundentafel der integrierten Sekundarschulen: So verbindlich wie nötig – so flexibel wie möglich, Pressemitteilung der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Thema Bildung, 04.12.2009.

¹¹² Vgl. Berliner Philharmoniker: Protest gegen Abbau von Schulmusik, offener Brief an den Senator für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Herrn Prof. Dr. E. Zöllner, 24.02.2010.

Kerngruppe bzw. Arbeitslehre.¹¹³ Damit kam es zu einer Kürzung des Musikunterrichts von zwei Stunden auf 1,5 bzw. eine Stunde.¹¹⁴ Eine Einstellungsuntersuchung zum Musikunterricht von Seiten der SuS ist somit hoch aktuell.

3.3 Empirische Ergebnisse zu Schülereinstellungen

Über die Einstellung von SuS zu Schule und Unterricht liegen der Forschung einige Ergebnisse vor. Die Ergebnisse einiger Studien sollen im Folgenden zusammengetragen werden, um eine Übersicht über Urteile und Sichtweisen von SuS zu erhalten und diese für die aktuelle Studie zu nutzen und gegebenenfalls Veränderungen festzustellen. Nach Graml haben SuS zahlreiche Einstellungen zu ihrer schulischen Umwelt.¹¹⁵ Er nennt die Einstellung zur Schule im Allgemeinen, zum Lehrer und zum Unterrichtsfach ganz speziell, wodurch er sich vom großen Blickfeld, der Schule allgemein, nach und nach dem Konkretem, dem Fach, zuwendet. Darauf ist hinzuweisen, da alle Schuleinstellungen der SuS miteinander in Beziehung stehen.¹¹⁶ In der vorliegenden Arbeit wird der Vollständigkeit halber ähnlich vorgegangen. Zuerst werden Ergebnisse von Schülereinstellungen zur Schule allgemein, dann zum Unterricht und schließlich zum Fach Musik präsentiert, um die Einstellungen der SuS nicht nur im Kleinen zu beleuchten.

3.3.1 Schülereinstellungen zur Schule allgemein

Vermutungen zum Thema Schülereinstellungen zur Schule im Allgemeinen fallen im Alltag eher negativ aus, wird man durch Zeitungen und Nachrichten ständig auf „Problemfälle“ wie Schulverweigerer oder umfassende Unterrichtsstörungen aufmerksam gemacht. Auch die eher negative Stimmung gegenüber der Bildungspolitik lässt Schule oft in einem schlechten Licht erscheinen, woran die beschriebenen Vermutungen gebunden sind. Bei Rückblicken auf die eigene

¹¹³ Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: Kürzungen/Veränderungen in der allgemeinbildenden Schule bis zum Schuljahr 2009/10, April 2010, [http://www.gew-berlin.de/documents_public/Kuerzungen910\(1\).pdf](http://www.gew-berlin.de/documents_public/Kuerzungen910(1).pdf), 10.01.2011.

¹¹⁴ Vgl. Berliner Philharmoniker: Protest gegen Abbau von Schulmusik, offener Brief an den Senator für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Herrn Prof. Dr. E. Zöllner, 24.02.2010.

¹¹⁵ Vgl. K. Graml & W. Reckziegel, 1982, S. 22.

¹¹⁶ Vgl. ebd.

Schulzeit lassen sich ebenfalls oft ablehnende Gefühle finden, wobei diese Art der Einstellung eine nachträgliche Bewertung der Institution Schule bekommen hat. Die Frage, der dieses Kapitel nachgeht, dreht sich um die tatsächliche Einstellung zur Schule von Seiten der SuS in den letzten zwanzig Jahren. Hierfür wurden Studien von Haecker, Werres, Nölle und Czerwenka herangezogen, welche den Zeitraum von 1983 bis 1994 widerspiegeln.

Die Realität einzelner Studien von Schülerurteilen zeigt ein erstaunlich positives Bild von SuS zur Schule im Allgemeinen, welches über Jahre hinweg im Wesentlichen gleichgeblieben ist.¹¹⁷ Die Schülereinstellungen wurden auf verschiedenen Wegen ermittelt. So wurden bei Czerwenka Einstellungen aus Schüleraufsätzen herausgefiltert,¹¹⁸ bei Haecker und Werres hingegen die Methode des Fragebogens angewandt.¹¹⁹ Die Ergebnisse aller Studien sind sich sehr ähnlich, so dass angenommen werden kann, dass sich die Schülereinstellungen im Laufe der Zeit nicht verändert haben. Erfragt wurden zum einen allgemeine Urteile über Schule, die sich in affektive Komponenten, wie unter anderem Zufriedenheit, Wohlbefinden, Lust und Freude an der Schule, und kognitive Komponenten, wie Aufgaben und Funktionen der Schule, unterteilen lassen.¹²⁰

Bei allen Studien lässt sich feststellen, dass die allgemeinen Urteile über Schule überwiegend positiv gefärbt sind. Das bedeutet natürlich nicht, dass alle SuS sich ausschließlich positiv zur Schule im Allgemeinen äußern, sagt jedoch aus, dass positive Meinungen überwiegen. Des Weiteren lässt sich feststellen, dass es kaum extrem negative Positionen gibt. So tauchen Stellungnahmen wie die Abschaffung der Schule und das Erlangen von Bildung über Medien ohne die Institution Schule nur vereinzelt auf und sind nicht bedeutend.¹²¹ Daraus lässt sich ableiten, dass SuS die Schule brauchen. Schließlich ist sie auch ein Ort, an dem sie ihre Peergroup treffen und soziale Kontakte pflegen können. Als kognitive Komponente, also Aufgaben und Funktionen der Schule, nennen 60 Prozent der befragten SuS in Czerwenkas Studie „Schule ist zum Lernen da“. Als weitere Inhalte werden „Lernen

¹¹⁷ Vgl. W. Fichten, 1993, S. 28

¹¹⁸ Vgl. K. Czerwenka, 1990, S. 28ff.

¹¹⁹ Vgl. H. Haecker & W. Werres, 1996, S. 42f.

¹²⁰ Vgl. K. Czerwenka, 1990, S. 60ff.

¹²¹ Vgl. V. Nölle, 1995, S. 105.

fürs spätere Arbeitsleben“, „Bildung als Schulzweck“, „Kommunikation und Kooperation als Schulzweck“ sowie „Lernen fürs Leben“ genannt.¹²² Die Sinnhaftigkeit von Schule wird von SuS nur dann empfunden, wenn sie im zu Lernenden einen Gegenwarts- oder Zukunftsbezug erkennen können.¹²³

Die affektiven Komponenten zeigen entgegen der bisher überwiegend positiven Urteile Diskrepanzen auf. Geben die meisten SuS in den Studien an, gerne zur Schule zu gehen, Freude und Lust zu verspüren, wird die Frage nach dem „Wohlbefinden in der Schule“ als überwiegend negativ beurteilt. Dieses wird in der Stichprobe von Czerwenka von 35 Prozent der Gesamtstichprobe als eindeutig negativ und nur von 17,7 Prozent der Gesamtstichprobe als eindeutig positiv gewertet.¹²⁴ Das Ergebnis spiegelt die Wünsche der SuS nach einem angenehmen Klassenklima und der Anerkennung von Lehrern wider.¹²⁵ Dies sollte für die weitere Schulentwicklung durchaus ernst genommen werden, da das Wohlbefinden auch in der Motivationsforschung eine große Rolle spielt.¹²⁶

Insgesamt kann folgender Trend in allen besichtigten Studien festgestellt werden: Je älter die SuS sind, desto negativer fallen die allgemeinen Urteile über Schule aus, die Zufriedenheit nimmt ab. Unterschiede zwischen den Schulformen sind ebenfalls über verschiedene Studien hinweg homogen festzustellen. So wurde Druck, Unlust und Angst vor allem an den Gymnasien festgestellt.¹²⁷ Trotzdem ist das Gesamturteil über Schule von Gymnasiasten neben den Hauptschülern eher positiv und grenzt sich stark vom eher negativen Gesamturteil der Realschüler ab.¹²⁸ Ähnlich sieht es bei der Variable „Freude an der Schule“ aus, die ebenfalls von Gymnasiasten und Hauptschülern als eher positiv und von Realschülern als eher negativ gesehen wird.

¹²² Vgl. K. Czerwenka, 1990, S. 69.

¹²³ Vgl. V. Nölle, 1995, S. 106.

¹²⁴ Vgl. K. Czerwenka, 1990, S. 160.

¹²⁵ Vgl. V. Nölle, 1995, S. 106.

¹²⁶ Vgl. G. Mietzel, 2007, S. 364.

¹²⁷ Vgl. H. Haecker & W. Werres, 1983, S. 56.

¹²⁸ Vgl. K. Czerwenka, 1990, S. 185.

Zusammenfassend lässt sich feststellen:

„Wenn auch die Schüler ganz allgemein zunächst ihre Zustimmung zur Schule ausdrücken, so heißt es nicht, daß sie mit allem und jedem zufrieden sind.“¹²⁹

In jedem Fall sehen sie die Schule positiver als im Allgemeinen angenommen.

3.3.2 Schülereinstellung zum Unterricht

Im Folgenden sollen Ergebnisse aus Studien präsentiert werden, in denen SuS ihre Einstellungen zum Unterricht preisgeben. Wie die Einstellung zur Schule lässt sich auch die Einstellung zum Unterricht in verschiedene Komponenten aufteilen. In den herangezogenen Studien beschränkt man sich dabei auf die Befragung nach umgesetzten und gewünschten Unterrichtsmethoden. Unterrichtsinhalte und Strukturen bleiben dabei unbeachtet. Dies wird von Fichten folgendermaßen begründet:

„Während für den Lehrer der Lerngegenstand im Vordergrund steht [...], herrscht bei den Schülern weitgehend eine Gleichgültigkeit gegenüber den Inhalten vor, stehen also Unterrichtsmethoden im Vordergrund der Wahrnehmung. Betroffen fühlen sich die Schüler am meisten von der Art und Weise der Vermittlung der Inhalte.“¹³⁰

Des Weiteren werden Unterrichtsmethoden als ausschlaggebende Gründe für Schulmüdigkeit und Schulverdrossenheit angenommen.¹³¹ SuS lernen, wie oben schon beschrieben, am besten, wenn ihnen die Unterrichtsinhalte nützlich und sinnvoll für ihre Lebensgestaltung erscheinen. Leider lässt sich oft eine Unstimmigkeit zwischen Lerngegenstand und Bedeutung für die SuS finden, was zu Desinteresse und schließlich zu Schulmüdigkeit führen kann. Grund dafür ist oft die Inaktivität der SuS, welche durch eintönige Unterrichtsmethoden wie Frontalunterricht hervorgerufen wird. Diese Theorien sind wiederum eng mit der Motivation von SuS verknüpft.

In den begutachteten Studien bestätigt sich ein methodenarmer Unterricht. SuS geben bei den im Unterricht durchgeführten Methoden in jedem Fach fast

¹²⁹ H. Haecker & W. Werres, 1983, S. 57.

¹³⁰ W. Fichten, 1993, S. 83.

¹³¹ Vgl. ebd. S. 28.

ausschließlich den Frontalunterricht an (über 80 Prozent).¹³² Der Rest teilt sich auf Partner- und Gruppenarbeit auf. Die Wünsche der SuS spiegeln eine Methodenvielfalt wider, die jedoch den Frontalunterricht nicht grundsätzlich aus dem Schulalltag verbannt. Es wird hauptsächlich Abwechslung gewünscht.

Fichten ließ alle aufgeführten Methoden bewerten, wobei fast alle Methoden als interessant und abwechslungsreich und kaum als frustrierend und anstrengend wahrgenommen werden.¹³³ Ausnahmen stellen hierbei nur die Methoden Frontalunterricht, Gruppenarbeit, Lehrervortrag und Schülerreferat dar, welche als „anstrengend“ empfunden werden. Als bedeutend „frustrierend“ wird als einzige Methode die Gruppenarbeit genannt, was auf unzureichende methodische Kompetenz der SuS zurückgeführt werden kann.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Einstellung zum Unterricht stark mit den angewandten Methoden zusammenhängt. Ein methodenreicher und abwechslungsreicher Unterricht kommt bei den SuS besser an, als ein eintöniger Unterricht. Dabei scheint es relativ unwichtig zu sein, welche Methoden gewählt werden. Die Schülereinstellung zum Unterricht ist damit stark vom Lehrer abhängig und hat weniger mit den Inhalten zu tun, die bearbeitet werden, solange der Sinn des Lerngegenstands den SuS vermittelt wird und sie ihn auf verschiedenen Wegen erfahren können.

3.3.3 Schülereinstellungen zum Fach Musik

Vergleicht man verschiedenste Studien, in denen die Schülereinstellungen zu unterschiedlichen Schulfächern ermittelt werden, kommt man zu dem ernüchternden Ergebnis, dass Musikunterricht immer einen der letzten Rangplätze einnimmt.¹³⁴ Die Einstellung zu einem Unterrichtsfach kann man in die Komponenten Beliebtheit und Wichtigkeit aufteilen. Dass Musik als sogenanntes „Randfach“ nicht als wichtigstes Fach bezeichnet wird, liegt fast auf der Hand. Die geringe Stundenzahl des Faches vermittelt den SuS schon unterbewusst, dass dieses Fach nicht zu den wesentlichsten

¹³² Vgl. W. Fichten, 1993, S. 103; K. Czerwenka, 1990, S. 96.

¹³³ Vgl. W. Fichten, 1993, S. 97.

¹³⁴ Vgl. u. a. W. Fichten, 1993; K. Czerwenka, 1990; H. G. Bastian, 1980; K. Graml & W. Reckziegel, 1983.

Fächern im Fächerkanon gehört.¹³⁵ Greift man, wie in den meisten Studien, die Fächer Musik, Sport, Deutsch, Mathe und Englisch heraus, lässt sich folgende Rangfolge der Wichtigkeit feststellen:

- 1) Englisch
- 2) Mathe
- 3) Deutsch
- 4) Sport
- 5) Musik

Gründe für die Wichtigkeit des Faches Musik waren überwiegend pragmatischer Art: Die SuS bewerteten den Musikunterricht vor allem hinsichtlich seiner Brauchbarkeit in den Lebensbereichen Schule, Berufsvorbereitung und der allgemeinen Nützlichkeit. Des Weiteren nannten ein Drittel der SuS die Erholungsfunktion des Musikunterrichts, also die hedonistische Funktion des Faches. Insgesamt überwogen jedoch die positiven Bewertungen. Nur vereinzelt wurde die Abschaffung des Faches verlangt.

Die Beliebtheit des Faches Musik erzeugt ein ähnliches Bild wie die Wichtigkeit, da das Fach Musik im Vergleich mit anderen Fächern wiederum eher schlecht abschneidet. Es lässt sich eine Diskrepanz zwischen der generellen Einstellung zu Musik und der Einstellung zum Musikunterricht feststellen.¹³⁶ Ist die generelle Einstellung zu Musik sehr positiv und wird an erster Stelle der Freizeitbeschäftigungen genannt, ist die Einstellung zum Musikunterricht eher negativ. Im Fächervergleich lässt sich folgende Rangskala über mehrere Studien hinweg beobachten:

- 1) Sport
- 2) Mathe
- 3) Englisch
- 4) Deutsch
- 5) Musik

Als Grund für die Unbeliebtheit des Faches wird von Bastian die „Diskrepanz zwischen außerschulischem Musikerleben und schulischer Musikbegegnung“

¹³⁵ Vgl. H. G. Bastian, 1980, S. 106.

¹³⁶ Vgl. K. Graml & W. Reckziegel, 1982, S. 22.

genannt.¹³⁷ SuS wollen im Musikunterricht hauptsächlich aktiv sein und nach den Studien am liebsten singen und musizieren. Theorie und Aktivität müssten im Musikunterricht vermutlich besser miteinander verknüpft werden. Erstaunlich ist die Beliebtheit des Faches Sport, jedoch liegen hier private Erfahrung und Schulerfahrung sehr nahe, da im Sportunterricht hauptsächlich aktiv gearbeitet wird. Das Fach weicht nicht so stark vom Freizeitvergnügen ab wie Musik. Trotzdem bleibt es verwunderlich, dass ein Fach, in dem aktiv und gemeinsam gearbeitet werden kann, weniger beliebt ist als Mathe oder Deutsch. Da die Beliebtheit eines Faches auch von der Beliebtheit des Fachlehrers abhängig ist, kann diese Rangfolge nicht verallgemeinert werden.¹³⁸

Insgesamt schneidet Musik in den Studien im Vergleich mit anderen Fächern in der Beliebtheit und Wichtigkeit eher schlecht ab. Trotzdem ist den SuS eine generelle Wichtigkeit des Faches bewusst, was sich in den Antworten der offenen Frage in Bastians Studie zeigt. Viele SuS sehen Musikunterricht bezüglich ihres Berufswunsches oder der allgemeinen Nützlichkeit als wertvoll an. Außerdem wird dem Musikunterricht eine Erholungsfunktion im allgemeinen Schulalltag zugeschrieben.

TEIL II Empirische Studie

4. Planung

4.1 Ziele der Studie

Der theoretische Teil der Arbeit zeigt, dass die Motivationsforschung sich stetig weiterentwickelt und Theorien kontinuierlich erweitert werden. Ob eine Theorie auch in der Praxis bestehen kann, ist Sinn und Zweck einer empirischen Untersuchung. Das Hauptziel dieser Arbeit ist daher vor allem forschungsmethodisch: Es wird eine Skala für das Motivationsmodell musikalischen Handelns entworfen und für andere Forschungszwecke zugänglich gemacht. Diese Skala soll nach gängigen wissenschaftlichen Methoden entwickelt und überprüft

¹³⁷ Vgl. H. G. Bastian, 1980, S. 104f.

¹³⁸ Vgl. ebd.

werden, so dass am Ende eine wissenschaftlich fundierte Kurzskaala zur Motivation im Musikunterricht vorgelegt werden kann. Mit Hilfe einer Untersuchung von Motivation und Einstellung, soll diese Kurzskaala direkt erprobt werden.

Die Motivation von SuS wurde im Schuljahr 2009/2010 mit der neu entwickelten Skala erfasst. Zielgruppe sind SuS von Gymnasien und Gesamtschulen. Bei der Wahl der Schulen wurde auf höchstmögliche Aktualität bezüglich der bevorstehenden Umstrukturierung der Schulformen im Schuljahr 2010/2011 in Berlin geachtet werden. Die Gesamtschule besitzt die größte Nähe zur integrierten Sekundarschule, welche Haupt- und Realschulen in einer Schule zusammenfasst. Um die Forschungsarbeit möglichst gegenwärtig und erkenntnisbringend gestalten zu können, wird aus diesem Grund auf die Befragung an Real- und Hauptschulen verzichtet und die strukturähnlichste Schulform, die Gesamtschule, als Untersuchungsort gewählt. Durch die Erfassung zweier Schulformen lässt sich anschließend erkennen, ob es in der Motivation und Einstellung Unterschiede zwischen SuS verschiedener Schulformen gibt. Des Weiteren liegt ein hohes Interesse darin, zu sehen, ob zwischen den beiden Faktoren Motivation und Einstellung ein Zusammenhang besteht. Neben den auf die Theorie bezogenen Studienergebnissen wird durch diese Untersuchung deutlich werden, wie SuS den Musikunterricht bewerten, das heißt, ob sie diesen Unterricht „brauchen“ bzw. als sinnvoll erachten, oder ob es ihrer Meinung nach vertretbar ist, wenn der Musikunterricht aus dem Fächerkanon entfernt wird. Damit trägt diese Studie zur Weiterentwicklung der Motivationsforschung bei, beschäftigt sich aber gleichzeitig mit der nur ungenügend bekannten „Schülerperspektive“. Zudem kann herausgefunden werden, wie SuS zu den bildungspolitischen Debatten des Abbaus von Musikunterricht stehen, was diesem Diskurs eine ganz neue Betrachtungsweise ermöglicht.

4.2 Hypothesen

Bevor diese Untersuchung geplant, durchgeführt und ausgewertet werden kann, bedarf es der Erstellung wissenschaftlicher Hypothesen. „Sie repräsentieren die übergeordneten Ziele, zu deren Erreichung wissenschaftliche Hypothesen einen

zentralen Beitrag leisten“¹³⁹ und stellen damit die Grundlage der Untersuchung dar. Die Hypothesen ermöglichen anschließend, das Testinstrument direkt auf die Fragestellungen hin konstruieren zu können, da die allgemeine Fragestellung konkretisiert wird. Durch das Aufstellen von Hypothesen erlangt diese Arbeit „überprüfte Aussage[n]“¹⁴⁰, welche sich theoretisch und empirisch begründen lassen. Des Weiteren geben sie eine Auswertungshilfe, um in der Fülle von Daten nicht den Blick für das Wesentliche zu verlieren. Die wissenschaftlichen Hypothesen sind der Leitfaden einer empirischen Studie, welche über Aufbau, Erhebung und Auswertung eines Testinstruments entscheiden.

Die Hypothesen KH1 bis KH6 wurden nach der deduktiven Methode¹⁴¹ aus dem Motivationsmodell musikalischen Handelns und dem aussagenlogischen Sequenzmodell abgeleitet und beziehen sich auf das Zusammenspiel der einzelnen Komponenten des Modells. Damit soll das theoretische Modell in der Praxis überprüft werden. Die entsprechenden Stellen sind im theoretischen Teil gekennzeichnet, so dass der theoretische Gehalt der Hypothesen nachvollzogen werden kann. Des Weiteren wurden Hypothesen induktiv über verschiedene Zusammenhänge von äußeren Faktoren auf die Motivation aufgestellt, welche ebenfalls untersucht werden sollen (KH7-10). Die verschiedenen Hypothesen werden der besseren Übersichtlichkeit halber den oben beschriebenen Zielstellungen in Form von Leitfragen zugeordnet, so dass sowohl die allgemeinen Ziele, als auch die dazu aufgestellten Hypothesen dieser komplexen Studie leicht nachzuvollziehen sind.

Auf das Erstellen von Nullhypothesen wurde verzichtet. Die Hypothesen werden später operationalisiert, und anhand der Ergebnisse ausgewertet und überprüft.

¹³⁹ W. Hussy & A. Jain, 2002, S. 43.

¹⁴⁰ Ebd. S.41.

¹⁴¹ Vgl. ebd. S.42.

4.2.1 Kausalhypothesen

A) In wie weit stimmen Theorie und Praxis überein?

Die Hypothesen basieren auf dem Motivationsmodell musikalischen Handelns und auf dem aussagenlogischen Sequenzmodell. Folgende Grundannahme liegt ihnen zugrunde:

(KH1) Je niedriger die Selbstwirksamkeit eines Schülers, desto niedriger sind Kontrollüberzeugung und Zielorientierung und desto höher ist die externale Handlungshemmung.

(KH2) Je niedriger die Kontrollüberzeugung, desto niedriger ist die Zielorientierung und desto höher ist die externale Handlungshemmung.

(KH3) Je höher die externale Handlungshemmung, desto niedriger ist die Zielorientierung.

(KH4) Je höher die Zielorientierung, desto höher sind auch Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugung und desto niedriger die externale Handlungshemmung.

(KH5) Je niedriger die externale Handlungshemmung, desto höher sind Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugung.

(KH6) Je höher die Kontrollüberzeugung, desto höher ist auch die Selbstwirksamkeit.

B) Besteht ein Zusammenhang zwischen Einstellung und Motivation?

Die Theorie des Zusammenhangs zwischen Einstellung und Motivation basiert auf der Instrumentalitätstheorie und wird mit den zwei folgenden Hypothesen gestützt, wobei das Einstellungsobjekt der Musikunterricht ist:

(KH7) Je mehr sich SuS wünschen, dass es Musikunterricht weiterhin an Schulen geben soll, desto motivierter sind sie.

(KH8) Je unwichtiger SuS den Musikunterricht finden, desto unmotivierter sind sie.

C) Besteht ein Zusammenhang zwischen Schulform, Instrumentalunterricht und Motivation?

(KH9) Wenn SuS Instrumentalunterricht haben, dann ist ihre Motivation höher, als bei SuS ohne Instrumentalunterricht.

Diese Hypothese ergibt sich aus dem Einfluss von Interesse auf die Motivation. SuS mit Instrumentalunterricht beschäftigen sich meist freiwillig und mit viel Engagement mit ihrem Instrument und werden außerschulisch musikalisch gefördert. Hier ist ein persönliches Interesse an der Musik im Allgemeinen und an einem Instrument im Speziellen anzunehmen.¹⁴² Das persönliche Interesse stellt im Erwartungs-mal-Wertmodell den Wert einer Anforderung dar und hat dadurch einen erheblichen Einfluss auf die Motivation. Insgesamt gelten sowohl situatives als auch persönliches Interesse als Einflussfaktoren der Motivation.¹⁴³

(KH10) Wenn SuS verschiedene Schulformen (Gymnasium und Gesamtschule) besuchen, dann unterscheiden sie sich in ihrer Motivation zum Musikunterricht.

Diese Hypothese beruht auf Ergebnissen vorausgegangener empirischer Studien zur Einstellung von SuS verschiedener Schulformen.¹⁴⁴ Wenn von einem Zusammenhang zwischen Motivation und Einstellung ausgegangen wird, wie in KH7 und KH8 beschrieben, müssen sich diese Ergebnisse auf die Motivation auswirken. In den vorgestellten Studien wurden Unterschiede zwischen SuS verschiedener Schulformen festgestellt, weswegen ebenfalls Unterschiede in der Motivation der SuS verschiedener Schulformen angenommen werden.

4.3 Darstellung und Begründung der Methode

Für die Überprüfung der Hypothesen muss vorerst eine Methode der Datenerfassung gewählt werden. Dafür steht die quantitative Absicht der Untersuchung im Vordergrund: Es sollen viele Daten in möglichst kurzer Zeit erfasst

¹⁴² Vgl. G. Mietzel, 2007, S. 358.

¹⁴³ Vgl. ebd. S. 384f.

¹⁴⁴ Vgl. Vgl. u. a. W. Fichten, 1993; K. Czerwenka, 1990; H. G. Bastian, 1980; K. Graml & W. Reckziegel, 1983.

und einfach ausgewertet werden. Zu diesem Zweck sollte eine unkomplizierte Handhabung und vor allem schnelle Methode gefunden werden, die im Schulalltag gut einsetzbar ist. Aus diesem Grund wurde die Methode des Fragebogens in Form einer Ratingskala gewählt, die nach Bühner den Anforderungen der ökonomischen Durchführbarkeit und Auswertung gerecht wird.¹⁴⁵ Darüber hinaus lässt sich die Objektivität einer Studie durch einen Fragebogen gut gewährleisten.

Natürlich birgt die Fragebogenmethode auch Nachteile, die hier nicht vernachlässigt werden sollen. Diese Nachteile werden vorgestellt und deren Relevanz in Bezug auf den entwickelten Fragebogen abgewägt.

Als ein bedeutender Nachteil werden von Bühner die vorgegebenen Antwortstufen genannt, welche von den SuS subjektiv aufgefasst werden können, da es keinen objektiven Richtwert dafür gibt, was z.B. „häufig“, „manchmal“, oder „selten“, ist.¹⁴⁶ Die beiden extremen Antwortkategorien wie „immer“ oder „nie“ sind hier eindeutiger. Ob eine bestimmte Situation in diesem Schuljahr „nie“ oder „immer“ eingetroffen ist, lässt sich relativ objektiv beantworten, da hier im allgemeinen Sprachgebrauch von einhundert Prozent ausgegangen werden kann. Bei der vorliegenden Studie sollen die Konstrukte der Motivation allerdings nicht objektiv ermittelt werden, da sich die Motivation aus den subjektiv wahrgenommenen Konstrukten ergibt. Damit spielt die Selbsteinschätzung der SuS und ihre subjektive Wahrnehmung der Antwortkategorien eine tragende Rolle. Ein hierdurch entstehender Fehlerwert kann in diesem Fall für sehr gering eingestuft werden. Des Weiteren nennt Bühner die Antworttendenzen, also die Neigung zu extremen Urteilen oder zu Mitte.¹⁴⁷ Aufgrund dessen kann eine Verfälschung der Ergebnisse bedingt werden, worüber sich der Testleiter bewusst sein muss.

Auf wissenschaftlicher Grundlage wurde ein Fragebogen für die Klassenstufen neun bzw. zehn konzipiert. Er gliedert sich in die drei Teile demografische Daten, Motivationsskala musikalischen Handelns und Fragen zur Einstellung zum Musikunterricht. Der erste Teil erfasst demografische Daten der SuS zu Alter,

¹⁴⁵ Vgl. M. Bühner 2011, S. 115.

¹⁴⁶ Vgl. ebd.

¹⁴⁷ Vgl. ebd. S. 116.

Klassenstufe, Geschlecht, Nationalität, Schulform und Instrumentalunterricht außerhalb der Schule. Er soll später die Überprüfung der induktiv aufgestellten Hypothesen (KH7-10) ermöglichen. Der zweite Teil beinhaltet die Items zur Erfassung der Motivation, die auf dem erweiterten Motivationsmodell musikbezogenen Handelns basieren und die vier Konstrukte Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugung, externale Handlungshemmung und Zielorientierung einzeln erfassen. Motivation kann aus der Theorie heraus nicht gemessen oder beobachtet werden, dazu bedarf es des Motivationsmodells, welches Teilkomponenten der Motivation aufschlüsselt, die dann hinsichtlich der oben aufgestellten Hypothesen operationalisiert werden können. Für jede generalisierte Erwartung des Motivationsmodells wurde eine Skala mit zwölf Items entworfen, welche sich auf den Musikunterricht in der Schule beziehen.

Im dritten Teil des Fragebogens wird die Einstellung der SuS zum Musikunterricht erfasst. Hierfür wurden fünf Items entwickelt. Die beiden letzten Teile des Fragebogens bestehen damit aus 54 Items. Für eine gute quantitative Beurteilung der einzelnen Merkmale wurde für die Motivationsuntersuchung das gebundene Antwortenformat gewählt.¹⁴⁸ Bei der Beantwortung der gebundenen Items der Motivationsskala können die SuS zwischen fünf Antwortmöglichkeiten (immer, häufig, manchmal, selten, nie) wählen (48 Items), wie bei Bühner empfohlen.¹⁴⁹ Bei den Items zur Einstellung zum Musikunterricht müssen die SuS auf einer fünfstufigen Rating-Skala ein Kreuz zwischen den Polen „Stimmt“ und „Stimmt nicht“ setzen (2 Items) oder Antwortmöglichkeiten nach ihrer Wichtigkeit durchnummerieren (1 Item). Im letzten Teil befindet sich außerdem eine offene Frage.

4.4 Begründung der Items

Insgesamt wurden die Items des Fragebogens nach bestimmten Richtwerten erstellt.¹⁵⁰ Des Weiteren sind die Items in der „Ich-Form“ formuliert, um die Probanden persönlich anzusprechen und durchweg positiv verfasst, um die

¹⁴⁸ Vgl. ebd. S. 110.

¹⁴⁹ Vgl. ebd. S. 136ff.

¹⁵⁰ Vgl. H. D. Mummendey 1995, S. 63ff.

Auswertung der Fragebögen zu vereinfachen und zu verhindern, dass unterschiedlich gepolte Fragen auf einen eigenen Faktor bei der Faktorenanalyse hochladen.

Zuerst sollen die Items der Motivationsskala betrachtet werden: Bei der Erstellung der Items wurde sich an bestehenden Fragebögen von Harnischmacher, Krampen, Schwarzer und Jerusalem orientiert.¹⁵¹ Teilbereiche der Befragung wurden aus diesen Fragebögen abgeleitet und weitergeführt. Es fand jedoch keine Übertragung von Items statt, diese dienten der Studie nur als Anregung und theoretischer Bezug bei der Auswahl.

Die erste Skala, Selbstwirksamkeit, leitet sich aus der Theorie der Situations-Handlungs-Erwartung ab. Hier wurde überlegt, welche Handlungen SuS im Musikunterricht zur Verfügung stehen müssen, um in diesem selbstwirksam agieren zu können. Selbstwirksames Handeln im Musikunterricht bedeutet, dass die SuS wissen, was und wie sie im Unterricht handeln müssen, also das Wissen darüber, was zu tun ist und wie es zu tun ist. Daraus ergeben sich die Bereiche Verstehen, Wissen über Lösungsmöglichkeiten, Wissen um Hilfestellungen im Unterricht und dem allgemeinen Zurechtkommen im Musikunterricht. Diese Bereiche lassen sich auch im bestehenden „Fragebogen zum Üben“ von Harnischmacher und der schulischen Selbstwirksamkeitsskala von Schwarzer und Jerusalem finden. Zusammenfassend wird in den Items nach der Zuversicht der SuS gefragt, Handlungsmöglichkeiten dieser Bereiche im Musikunterricht zur Verfügung zu haben.

Die zweite Skala umfasst Fragen zur Kontrollüberzeugung, also der Handlungs-Ergebnis-Erwartung. Das Konstrukt soll überprüfen, ob die SuS der Meinung sind, dass sie „das Ergebnis durch effektives Handeln kontrollieren“¹⁵² können. In den Items wird nach dem Glauben der SuS gefragt, bestimmte Situationen im Musikunterricht bewältigen zu können. Zum Operationalisieren wurden die Bereiche Bewältigung durch Anstrengung, Bewältigung durch Übung, Bewältigung bei unvorhersehbaren, unbekanntem oder schwierigen Situationen und der allgemeinen Bewältigung der Anforderungen im Musikunterricht gewählt. Diese Bereiche wurden

¹⁵¹ Vgl. C. Harnischmacher, o.J.; G. Krampen, 1981; G. Krampen, 1991; R. Schwarzer & M. Jerusalem, 1999.

¹⁵² C. Harnischmacher, 2008, S. 153.

wiederum aus den bestehenden Fragebögen von Harnischmacher und Schwarzer abgeleitet.

In der dritten Skala finden sich Items zur externalen Handlungshemmung, der Situations-Handlungs-Erwartung. Hierfür wurden Items gesammelt, mit denen SuS oft Unlust oder schlechte Leistungen in Form von Umweltzuschreibungen entschuldigen, oder mit denen umgekehrt Störungsresistenzen von SuS im Musikunterricht erkannt werden können. Als externe Handlungshemmungen wurden Lautstärke, Musiklehrer, Aufgabenart, Musik- und Themenauswahl sowie soziales Benehmen als Bereiche gewählt, mit denen SuS ihr Verhalten erklären. Aus dem „Fragebogen zum Üben“ von Harnischmacher gehen ebenfalls Bereiche der Lautstärke und Musikauswahl hervor. Für die Unterrichtssituation wurden weitere typische Hemmfaktoren ausgewählt, die in der Schule sehr präsent zu sein scheinen. Die Items unterscheiden sich in ihrer Ausrichtung von den Items der anderen Skalen. Das bedeutet, dass eine hohe externalen Handlungshemmung auf eine geringe Gesamtmotivation schließt bzw. der Unterbrechung der aussagenlogischen Sequenzierung. Eine hohe Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugung oder Zielorientierung spricht damit für eine positive Leistungsorientierung, bzw. Motivation.

Die Items der Zielorientierung befassen sich mit den Zielen und Wünschen, die SuS mit dem Musikunterricht verbinden. Hier geht es um Zielsetzungen, die speziell auf den Musikunterricht bezogen sind und sich eher nicht in anderen Fächern wiederfinden. Aus diesem Grund sind Ziele wie gute Noten oder Anerkennung bei den Mitschülern/Lehrern etc. hier nicht berücksichtigt worden. Die Items der Zielsetzung umfassen das gemeinsame Musizieren, Konzerte und Aufführungen, die Musik an sich sowie das Lernen über Musik und musikalische Zusammenhänge.

Die Items zur Einstellung zum Musikunterricht sollen herausfinden, ob die SuS Musikunterricht für wichtig erachten, bzw. ob sie weiterhin Musikunterricht haben wollen. Für die Konzeption der Items wurden bereits durchgeführte Studien zur Einstellungsbefragung von SuS zu Schule, Unterricht und Musikunterricht herangezogen, welche im Kapitel 3.3.3 dargestellt wurden. Fragen zur Einstellung zum Musikunterricht lassen sich in die Bereiche Wichtigkeit, Beliebtheit und

Interesse unterteilen. Der vorliegende Fragebogen behandelt vor allem die Wichtigkeit des Musikunterrichts für SuS und fragt diese nach ihrer Meinung zur Abschaffung des Musikunterrichts, was sich aus der bildungspolitischen Situation ableiten lässt.¹⁵³ Hierfür wurden zwei Items mit gebundenem Antwortenformat und eine offene Frage entwickelt, in der Gründe für die Abschaffung bzw. Beibehaltung des Musikunterrichts an Schulen genannt werden können. Außerdem sollen die SuS im letzten Item des Fragebogens sechs aufgestellte Fächer nach ihrer Wichtigkeit ordnen, wie es ebenfalls aus den vorgestellten Studien bekannt ist. Dabei wurden als Vergleichsfächer Deutsch, Englisch, Mathe, Sport und Biologie gewählt, welche die Kerngruppe gängiger Rankings darstellen und so einen Vergleich und einen Bezug zur Motivation zulassen.

Für die Erfassung der demografischen Daten wurde bei der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung eine Auflistung aller Staatsangehörigkeiten der SuS an den ausgewählten allgemein bildenden Schulen, der Klassenstufen neun und zehn für das Schuljahr 2009/2010 angefordert. Anhand dieser Aufführung wurden die am häufigsten vertretenen Nationalitäten herausgesucht, welche im Fragebogen unter Nationalität direkt aufgeführt wurden. Um die Anonymität zu gewährleisten wurden alle weiteren Nationalitäten unter dem Item „Sonstiges“ aufgenommen. Der Anteil an SuS deutscher Herkunft beträgt in den Klassenstufen neun und zehn der befragten Schulen zwischen sieben und 93 Prozent.¹⁵⁴

Ausgegangen von den SuS nichtdeutscher Herkunft sind in den entsprechenden Klassen der befragten Schulen zwischen acht bis 77 Prozent dieser Gruppe türkischer Herkunft.¹⁵⁵ Insgesamt bilden sie mit einer Ausnahme immer den größten Teil der ausländischen SuS. Keine weitere Nation ist in allen Schulformen so häufig vertreten, dass eine Anonymität gewährleistet werden kann, wodurch nur die deutsche und die türkische Nationalität direkt ermittelt werden darf.

¹⁵³ Siehe Kapitel 3.2.

¹⁵⁴ Alle SuS der neunten und zehnten Klassen der befragten Schulen bilden einhundert Prozent.

¹⁵⁵ SuS nichtdeutscher Schüler in der herangezogenen Statistik bilden einhundert Prozent.

5. Durchführung

Nach Zusage der Schulen wurden, in Absprache mit den Lehrern des Fachbereiches für Musik, Klassen ausgewählt, die im Halbjahr Februar bis Juli 2010 das Fach Musik im Stundenplan aufwiesen. Durch den Epochalunterricht in den Klassenstufe 9/10 in Berlin konnten nicht alle zur Verfügung stehenden Klassen befragt werden, da eine Befragung der SuS nur sinnvoll erschien, wenn alle SuS ähnliche Voraussetzungen haben. Der Fragebogen wurde deshalb nur von SuS ausgefüllt, welche zum Befragungszeitpunkt tatsächlich Musikunterricht hatten. Im Zeitraum Mai bis Juni 2010 wurden SuS von zwei Gymnasien und drei Gesamtschulen in Berlin Charlottenburg-Wilmersdorf, Tempelhof-Schöneberg, Neukölln und Mitte befragt. Die Klassen wurden von mir persönlich aufgesucht und der Fragebogen im Musikunterricht ausgegeben. Die SuS konnten bei der Befragung an ihren Plätzen sitzen bleiben und erhielten vor dem Austeilen des Fragebogens folgende Instruktion:

- Instrumentalunterricht ist der Unterricht außerhalb der Schule, in dem ihr ein Instrument oder Singen lernt.
- Für jede Frage macht bitte nur ein Kreuz in die vorgesehenen Kästchen (zeigen).
- Die Kreuze macht bitte in die Kästchen und nicht zwischen die Kästchen (zeigen).
- Die Frage bezüglich des Musikunterrichts in diesem oder dem letzten Schuljahr (zeigen) betrifft die Anzahl der Musikstunden in der Woche. Bei Epochalunterricht sind die Wochenstunden in diesem Halbjahr bzw. dem Halbjahr in dem Musikunterricht stattfand, gemeint.
- Bei der letzten Frage des Fragebogens (zeigen) sollen alle Ziffern von eins bis sechs vergeben werden. Bitte vergebt keine Ziffer doppelt.
- Der Fragebogen ist anonym und kann nicht auf euch zurückgeführt werden. Antwortet bitte ehrlich und jeder für sich.

Insgesamt wurden in zwölf Klassen Fragebögen ausgegeben, die Antworten von 344 SuS wurden erfasst.

6. Ergebnisse / Auswertung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Studie präsentiert. Alle Tabellen und Berechnungen sind im Anhang angeführt, um die Arbeit übersichtlich zu gestalten und eine gute Lesbarkeit zu gewährleisten.

6.1 Auswahl und Zusammensetzung der Stichprobe

Für die Motivationsstudie wurden in Berlin in unterschiedlichen Bezirken einige Gymnasien und Gesamtschulen angeschrieben. Diese Schulen wurden per Zufall ausgesucht. Sechs Schulen erklärten sich bereit, die Studie zu unterstützen, wovon schließlich fünf Schulen für die Studie aus möglichst verschiedenen Bezirken in Berlin ausgewählt wurden. Für die Befragung wurden je Schule bis zu fünf neunte bzw. zehnte Klassen befragt. Dabei handelt es sich bei den ausgewählten SuS um eine Klumpenstichprobe zufällig ausgewählter Schulen und Klassen in Berlin.¹⁵⁶ Um die Auswertung der Ergebnisse besser interpretieren zu können, werden hier die einzelnen Faktoren wie die Verteilung von Geschlecht, Schulform und Nationalität erläutert, um später Einflüsse dieser Faktoren ausschließen oder berücksichtigen zu können und einen Überblick über die Zusammensetzung der Stichprobe zu erhalten. Durch die demografischen Daten, die auf der ersten Seite des Fragebogens aufgenommen wurden, lässt sich dies gut ermitteln. Eine grafische Übersicht über alle im Folgenden erläuterten prozentualen Zusammensetzungen ist im Anhang als Diagramm angeführt.

Die Stichprobe umfasst 328 SuS der 9. und 10. Klasse, wovon 57 Prozent die Gesamtschule und 43 Prozent das Gymnasium besuchen (Diag. 1). Diese leichte Ungleichverteilung muss bei der Interpretation der nachfolgenden Verteilungen berücksichtigt werden, da dies zu Verzerrungen der einzelnen Ergebnisse führen kann. Auf die Auswertung der Hypothesen hat diese leichte Ungleichverteilung keine Auswirkungen, da es sich um Mittelwertberechnungen handelt.

An der Befragung nahmen insgesamt 51 Prozent Mädchen und 49 Prozent Jungen teil (Diag. 2). Obwohl eine geschlechtliche Gleichverteilung nicht angestrebt wurde,

¹⁵⁶ Vgl. J. Bortz & N. Döring, 2002, S.438.

ergibt sie sich sowohl für die Gesamtstichprobe, als auch für die einzelnen Schulformen und sogar für die einzelnen Nationalitäten (Diag. 3). Die Ergebnisse der Studie sind damit für beide Geschlechter in gleichem Maße aussagekräftig.

Die Nationalität der befragten SuS ist im Gegensatz zu Schulform und Geschlecht weniger gleichmäßig verteilt. SuS deutscher Herkunft bilden mit 70 Prozent die am signifikant häufigste erfasste Nation, was nicht weiter verwunderlich ist. Deutlich weniger Befragte gaben an, weder deutscher, noch türkischer Herkunft zu sein (18,4 Prozent), die türkischen SuS repräsentierten die kleinste Gruppe der Befragten mit 11,6 Prozent (Diag. 4). Ein erstaunliches Bild, wenn man bedenkt, dass nach den Daten des Senats für Bildung, Wissenschaft und Forschung der prozentuale Anteil von SuS nichtdeutscher Herkunft an zwei teilnehmenden Schulen in den Klassenstufen neun und zehn über 70 Prozent beträgt. Die Studie ist damit hauptsächlich für SuS ohne Migrationshintergrund gehaltvoll.

Auffällig ist die Verteilung der türkischen SuS auf die beiden Schulformen, die trotz der leichten Ungleichverteilung signifikant ist. Nur ein Prozent der SuS türkischer Herkunft besucht das Gymnasium. Bei SuS deutscher und anderer Herkunft kann man keine so bedeutsamen Unterschiede beim Besuch der Schulformen Gymnasium und Gesamtschule feststellen (Diag. 5). Insgesamt gehen 63,1 Prozent der Stichprobe in die 10. Klasse und 36,9 Prozent in die 9. Klasse (Diag. 6).

Auf die Schulformen verteilt zeigt sich hierbei ein ungleichmäßiges Bild, da am Gymnasium hauptsächlich SuS der 9. Klasse (32 Prozent) und an den Gesamtschulen hauptsächlich SuS der 10. Klasse (52 Prozent) befragt wurden (Diag. 7). Für die Studie hat dies keine negativen Auswirkungen, da kein Klassenvergleich stattfinden soll, sondern lediglich die Motivation im Musikunterricht von SuS der Sekundarstufe I erfasst werden soll.

Die Altersspanne der Stichprobe reicht von 13 bis 18 Jahren. Im Durchschnitt sind die SuS des Gymnasiums 15 Jahre und die SuS der Gesamtschule 16 Jahre alt, was der Verteilung der Klassenstufen entspricht (Diag. 8/9).

Des Weiteren wurde in den demografischen Daten erfasst, wie viele SuS Instrumentalunterricht außerhalb des Schulalltags haben. In den Hypothesen wird

dem Instrumentalunterricht ein wichtiger Einfluss auf die Motivation der SuS zugeschrieben, weswegen er in der Befragung berücksichtigt werden sollte. 72 Prozent der Stichprobe nehmen an keinem außerschulischen Instrumentalunterricht teil (Diag. 10). Zwischen den Schulformen gibt es nur einen geringfügigen Unterschied zwischen der prozentualen Häufigkeit mit der SuS Instrumentalunterricht erhalten: Am Gymnasium geben 15 Prozent und an Gesamtschulen 13 Prozent der SuS an, regelmäßig Instrumentalunterricht zu erhalten (Diag. 11). Auch die Institution, an welcher der Instrumentalunterricht stattfindet, verteilt sich homogen: 11 Prozent der SuS geben an, eine Musikschule zu besuchen, 15 Prozent nehmen privaten Instrumentalunterricht (Diag. 13). Dabei erhält die Mehrheit der Gymnasialschüler privaten Unterricht (10 Prozent). Bei den Gesamtschülern gibt es keine Unterschiede bezüglich der Wahl der Institution (Diag. 14). Insgesamt nehmen sechs Prozent mehr Mädchen als Jungen am Instrumentalunterricht teil (Diag. 12). Die Spanne der Dauer des Instrumentalunterrichts reicht von einem Monat bis 13 Jahren. Im Durchschnitt erhalten die SuS der Stichprobe am Gymnasium seit fünf Jahren und an der Gesamtschule seit vier Jahren Instrumentalunterricht (Diag. 15). Ob Instrumentalunterricht einen Einfluss auf die Motivation hat, kann mit der vorliegenden Stichprobe durch diesen hohen Durchschnittswert durchaus festgestellt werden.

6.2 Skalenuntersuchung

Die beantworteten Fragebögen wurden in das Statistik-Programm SPSS eingegeben. Hierfür wurden alle Items des Fragebogens in Variablen kodiert und die Datei anschließend mit den Antworten von 328 SuS gefüllt. Manipulierte Fragebögen, darunter fallen Fragebögen ohne Kreuz oder mit undifferenzierten Kreuzen (z.B. alle Kreuze bei „manchmal“ gesetzt), wurden bei der Eingabe nicht berücksichtigt. Insgesamt mussten aus diesem Grund 16 Fragebögen aussortiert werden.

Die Antwortenformate „immer“, „oft“, „manchmal“, „selten“ und „nie“ wurden durch Werte von eins (immer) bis fünf (nie) in der Datei beschrieben, und fehlende Werte als solche gekennzeichnet, um Fehler in der Auswertung zu vermeiden. Um die Daten später auf die Hypothesen hin auswerten zu können, wurden die Items der

Motivationsskala zu einzelnen Subskalen zusammengefasst, wobei Einzelwerte aller Items einer Skala zu einem Gesamtwert addiert wurden. Dementsprechend entstanden feste Werte für die Skalen Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugung, externale Handlungshemmung und Zielorientierung. Zusätzlich ergeben alle Skalen zusammen den Wert der Gesamtmotivation des Modells musikalischen Handelns. Durch die eben erläuterte Codierung der Antwortenformate in numerische Werte und die einheitlich positiv formulierten Items implizieren niedrige Werte eine hohe Merkmalsausprägung. Für die Berechnung der Gesamtmotivation aus allen Skalen sowie geplanten Untersuchungen zur Reliabilität, Validität und der Hypothesenüberprüfung ergab sich daraus folgendes Problem: Die Skalen Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugung und Zielorientierung ziehen bei hoher Ausprägung nach dem theoretischen Modell eine hohe Motivation nach sich. Ist dagegen das Konstrukt externale Handlungshemmung hoch ausgeprägt, wirkt dies eher motivationshemmend. Um die Gesamtmotivation oder die Reliabilität der Motivationsskala berechnen zu können, musste die Skala externale Handlungshemmung umcodiert werden, damit für alle Skalen Folgendes gilt: Je höher der Wert, desto niedriger die Motivation und umgekehrt.

Anschließend wurde die Datei auf sogenannte „dirty data“ hin untersucht. Als „dirty data“ bezeichnet man Eingabefehler in der Datei, die durch das Aufrufen von Häufigkeitsdiagrammen oder Tabellen ausfindig gemacht werden. In der Datei vorhandene Werte werden angezeigt, wodurch sich falsche Werte erkennen und berichtigen lassen. Zusätzlich können „missing values“, also fehlende Daten, erfasst werden, welche im Nachhinein nachgetragen werden können. Solche Eingabefehler entstehen sehr häufig beim Anlegen großer Dateiformate und lassen sich nur mit Hilfe des Computers sicher beseitigen.

Nach der Eingabe und Kontrolle der Daten wurden Normalverteilungstests für alle Variablen¹⁵⁷ des Fragebogens durchgeführt, was für weitere Berechnungen und eine Überprüfung der Stichprobe nötig ist. Um die Verteilung dieser Variablen festzustellen, wurden der Kolmogorov-Smirnov-Test und der Shapiro-Wilk-Test durchgeführt. Es handelt sich hierbei um gängige Normalverteilungstests. Letzterer

¹⁵⁷ Die einzelnen Items der Skalen werden nicht mehr berücksichtigt. Es wird nur noch mit den zusammengefassten Skalen gearbeitet.

wird vor allem für kleine Stichproben (bis zu 50 Befragte) angewandt, wodurch diese Studie mit dem Kolmogorov-Smirnov-Test analysiert wurde.

Mit Ausnahme der Skala für externale Handlungshemmung und der Skala der Gesamtmotivation kann mit einer Signifikanz (Irrtumswahrscheinlichkeit) von 0.000 davon ausgegangen werden, dass keine Variable normalverteilt ist (Tab. 1). Die Verteilung der externalen Handlungshemmung deutet mit einer Signifikanz von 0.057, die Gesamtmotivation mit einer Signifikanz von 0.200 auf eine Normalverteilung hin, da Variablen, die eine Signifikanz über 0.05 aufweisen als normalverteilt gelten.¹⁵⁸ Aufgrund von Boxplot-Diagrammen wurden „Ausreißer“ der Stichprobe ausfindig gemacht und eliminiert. Solche Werte stellen Einzelfälle der gesamten Stichprobe dar, die das Ergebnis verfälschen können. Die Stichprobe hat sich dadurch von 328 SuS auf 317 wertbare SuS dezimiert, mit denen im Folgenden gerechnet wird.

Die Verringerung der Stichprobe hat keine Veränderungen der Normalverteilungsuntersuchung nach sich gezogen. Lediglich die Signifikanz der Skala für externale Handlungshemmung erhöhte sich auf den Wert 0.068 (Tab. 2).

6.3 Objektivität

Objektivität ist die Grundlage dafür, dass „eine Standardisierung des gesamten Testvorgangs gelingt“¹⁵⁹. Erst wenn die Durchführung, Auswertung und Interpretation der Ergebnisse unabhängig von den Rahmenbedingungen, sprich Testsituation und Untersucher, sind, kann von Objektivität gesprochen werden.¹⁶⁰ Da Objektivität nicht direkt gemessen, sondern nur durch genaue Vorbereitung und Vorüberlegung gewährleistet werden kann, wurde bei der vorliegenden Untersuchung versucht, die Durchführung, Auswertung und Interpretation genauestens zu standardisieren.

Die Untersuchungsdurchführungen wurden in jeder Schule und jeder Klasse möglichst identisch gehalten. Dazu zählten die Punkte „Raum und Zeit“ der

¹⁵⁸ W. Hussy & A. Jain, 2002, S. 151.

¹⁵⁹ H. J. Fisseni, 2004, S. 66.

¹⁶⁰ Vgl. M. Amelang, 2006, S.138 ff.

Untersuchung sowie „Verlauf der Instruktion“, wie bei Fisseni empfohlen.¹⁶¹ Zum ersten Punkt „Raum und Zeit“ wurde in jeder Schule darauf geachtet, dass die befragten Klassen während des Musikunterrichts befragt wurden. Eine Befragung beispielsweise in der Pause der SuS hätte zur Verfälschung der Objektivität führen können. Die Bedingungen unter denen der Fragebogen ausgefüllt wurde, sollten für alle Testgruppen möglichst identisch sein, so dass alle SuS eine Bearbeitungszeit von 20 Minuten erhielten und im Laufe eines Schulvormittags befragt wurden.

Der einheitliche Fragebogen wurde in den entsprechenden Klassen im Musikunterricht jedes Mal von der gleichen Testleiterin ausgeteilt und die bei der Durchführung beschriebenen Instruktionen in gleicher Weise und Reihenfolge erläutert. So kann ein Fehler durch die Untersucherin ausgeschlossen werden.

Da für diese Studie allgemeine Instruktionshinweise für den Fragebogen bestimmt wurden, kann in Folgeuntersuchungen bei gleicher Instruktion ebenfalls mit einer hohen Durchführungsobjektivität gerechnet werden, da der Fragebogen vom Testleiter unabhängig ist.

Die Objektivität der Auswertung, welche besagt, dass „gleiche[n] Itemantworten gleiche numerische Werte zugeordnet werden“¹⁶², ist ebenfalls gewährleistet: Der Fragebogen enthält bis auf eine Ausnahme gebundene Antwortkategorien, die leicht zu standardisieren sind.¹⁶³ Die Antwortkategorien konnten einfach in numerische Werte von 1 bis 5 (1 = immer, 2 = häufig...) übertragen werden, wie in Kapitel 6.2 ausführlich beschrieben. Offene Fragen objektiv auszuwerten, gestaltet sich etwas komplizierter.¹⁶⁴ Die Antworten wurden aus diesem Grund gesammelt und Überkategorien zugeordnet, die wiederum objektiv ausgewertet werden können. In diesem Fall wurde die Auswertung aller Testgruppen von ein und derselben Person durchgeführt, durch die vorgegebenen Kategorien ist auch die Auswertungsobjektivität unabhängig von der Person.

¹⁶¹ Vgl. H. J. Fisseni, 2004, S. 67.

¹⁶² Ebd. S. 68.

¹⁶³ Vgl. ebd.

¹⁶⁴ Vgl. ebd.

Die Interpretation der Ergebnisse erfolgt im anschließenden Teil der Arbeit. Sie ist so gestaltet, dass zuerst objektive Auswertungsergebnisse vorgestellt werden, die anschließend einer Interpretation unterzogen werden. So ist für jeden die Interpretation nachvollziehbar und kann gegebenenfalls kritisch hinterfragt werden. Außerdem wurden die Ergebnisse hauptsächlich mit Statistikprogrammen am Computer ausgewertet, so dass numerische Werte direkt in Merkmale übertragen werden konnten.

Zusammenfassend ist für die Durchführung, Auswertung und Interpretation dieser Studie eine hohe Objektivität gewährleistet.

6.4 Reliabilität

Unter Reliabilität versteht man die Messgenauigkeit eines psychometrischen Verfahrens. Dieses kann allerdings nur dann reliabel sein, wenn die Objektivität, wie in diesem Fall, gewährleistet ist. Auf diese Studie übertragen bedeutet das, dass der vorliegende Fragebogen „bei einer erneuten Realisierung der betreffenden Bedingungskonstellationen bei den erfassten Merkmalsträgern in etwa dieselben Verhaltensäußerungen auftreten“¹⁶⁵ müsste. Bei verschiedenen Verfahren ist die Messung der Reliabilität nicht ganz einfach, da z.B. ein gewisser Übungseffekt eine Rolle spielt, der die Ergebnisse verfälschen kann.

Die Reliabilität wird durch den Reliabilitätskoeffizienten dargestellt, der die verschiedenen Messwerte der Stichprobe miteinander korreliert. Das Ergebnis drückt aus, inwieweit die Werte den „wahren Wert“ beschreiben. Der Korrelationskoeffizient kann einen Wert zwischen null und eins annehmen, wobei der Wert eins in der Realität nicht erreichbar ist. Würde ein Verfahren einen Korrelationskoeffizienten von 1.0 erhalten, bedeutet das, dass ein Test ohne Messfehler misst. Einflüsse menschlichen Verhaltens und Erlebens oder Ereignisse der Umwelt können in der Realität jedoch nie ausgeschaltet werden. So kann es sein, dass ein Proband gerade mit einer schwer zu meisternden Lebenssituation zu tun hat und den Fragebogen nicht mit seiner vollen Konzentration und Aufmerksamkeit bearbeitet.

¹⁶⁵ M. Amelang, 2004, S. 30.

Der Reliabilitätskoeffizient ist schwierig exakt zu interpretieren. Zwar gilt, je näher der Wert sich dem Wert 1.0 annähert, desto geringer ist der Fehlerwert, jedoch ist dadurch allein nicht ersichtlich, ab wann von hoher oder zumindest zufriedenstellender Reliabilität gesprochen werden kann. Die Ergebnisse dieser Studie werden nach Cohen interpretiert, welcher für eine Reliabilität von $r= 0.10$ eine kleine, für $r= 0.30$ eine mittlere und für $r= 0.50$ eine hohe Effektstärke annimmt.¹⁶⁶

Es gibt vier gängige Methoden, mit der Reliabilität gemessen werden kann:¹⁶⁷ Die Re-Test-Methode, in der das identische psychometrische Verfahren mit derselben Stichprobe unter möglichst gleichen Bedingungen wiederholt wird. Dabei werden gleiche Items des Tests mit denen des Re-Tests korreliert. Des Weiteren gibt es die Paralleltest-Methode, bei der zwei parallele Fragebögen oder Tests an dieselbe Stichprobe ausgegeben werden. Ein typisches Beispiel sind hier A- und B-Varianten eines Tests, wie es oft in der Schule üblich ist. Außerdem kann der Reliabilitätskoeffizient mit der Split-Half-Methode oder der internen Konsistenz berechnet werden. Für die Reliabilitätsschätzung dieser Studie wurde sowohl die Split-half-Methode als auch die Bestimmung der internen Konsistenz über Cronbachs alpha durchgeführt.

Bei der Split-half-Methode handelt es sich um eine Reliabilitätsschätzung, bei der zwei möglichst gleich lange Testhälften des Tests miteinander korreliert werden. Das Programm SPSS, mit dem für diese Untersuchung gearbeitet wurde, teilt den Test genau in der Hälfte und korreliert damit die Skala eins und zwei der Motivationsuntersuchung mit der Skala drei und vier. Anschließend wird diese Korrelation mit der Spearman-Brown-Formel korrigiert und so der Spearman-Brown-Koeffizient ermittelt.¹⁶⁸ Dieses Verfahren sollte für ein genaues Ergebnis bei möglichst homogenen Items angewendet werden.¹⁶⁹

Bei der Prüfung der internen Konsistenz wird auf die Standardmethode, der Berechnung des Cronbachs alpha- Koeffizienten zurückgegriffen.

¹⁶⁶ Vgl. J. Cohen, 1988, S.79-80.

¹⁶⁷ Vgl. M. Bühner, 2011, S. 60f.

¹⁶⁸ Ebd. S. 162.

¹⁶⁹ H. Moosbrugger & A. Kelava, 2007, S. 5.

„Bei Cronbachs α ist zu beachten, dass die Höhe des Koeffizienten vom Verhältnis der Summe der einzelnen Varianzen der Testteile zur Gesamtvarianz des Tests abhängt. [...] Um die Gesamttestvarianz zu berechnen, werden zu der Summe der Varianzen der Testteile zusätzlich noch die Kovarianzen zwischen den Testteilen addiert.“¹⁷⁰

Für die Motivationsskala ergibt sich beim Split-Half-Verfahren der Spearman-Brown-Koeffizient von 0.609 (Tab. 4). Nach Cohens Definition ist dieser Wert überaus zufriedenstellend und stellt eine hohe Reliabilität dar. Korreliert man lediglich die einzelnen Subskalen mit der Split-half-Methode ergeben sich noch bessere Werte, die im Folgenden aufgelistet und als sehr hoch bezeichnet werden können (Tab. 5-8):

Skala Selbstwirksamkeit: 0.893
 Skala Kontrollüberzeugung: 0.855
 Skala externale Handlungshemmung: 0.809
 Skala Zielorientierung: 0.864

Bei der Berechnung von Cronbachs alpha lässt sich neben der Berechnung des Reliabilitätskoeffizienten erkennen, wie sich die Reliabilität bei Eliminierung bestimmter Items verbessert. Mit dieser Methode lassen sich Items ausfindig machen, die nicht mit der Skala korrelieren, da sie z.B. schlecht gestellt wurden, oder etwas anderes messen.

Die Reliabilitätswerte nach Cronbachs alpha (Tab. 14-18):

Motivationsskala (gesamt): 0.930
 Skala Selbstwirksamkeit: 0.909
 Skala Kontrollüberzeugung: 0.888
 Skala externale Handlungshemmung: 0.806
 Skala Zielorientierung: 0.891

Alle Werte entsprechen einer enorm hohen Reliabilität. Da in dieser Arbeit eine Motivationskurzskala entwickelt werden soll, wurden auf Grund dieser Daten die drei schlechtesten Items je Subskala eliminiert. Dadurch entsteht ein Fragebogen, der pro Skala nur neun Items umfasst und dadurch noch schneller durchgeführt werden kann. Kurzskalen sind vor allem bei der Befragung von SuS von Vorteil, da es motivierender ist, je weniger Items ein Fragebogen beinhaltet. Da alle Erwartungen

¹⁷⁰ M. Bühner, 2011, S. 167.

gleich stark in die Motivation hineinspielen, ist es außerdem wichtig, die Items der Subskalen einheitlich zu selektieren, das bedeutet, dass sich immer gleich viele Items in jeder Subskala befinden müssen. Dies führt z.B. bei der Zielorientierung und der Kontrollüberzeugung zu einer leichten Verschlechterung der Reliabilität, die jedoch nicht signifikant ist. Dafür kommt es bei der externalen Handlungshemmung zu einer signifikanten Verbesserung, der am schlechtesten ausfallenden Skala. Auch die Gesamtreliabilität sinkt minimal, was bei solch hohen Werten allerdings zu keiner signifikanten Veränderung führt. Damit liegt die Gesamtreliabilität nach Selektion von insgesamt zwölf Items bei 0.926 (Tab. 19).

In der Skala „Selbstwirksamkeit“ wurden die Fragen eins, sieben und zwölf eliminiert:

- 1) Ich weiß, mit welchen Hilfen ich Arbeitsaufträge im Musikunterricht lösen kann.
- 7) Bei Problemen mit Aufgaben im Musikunterricht habe ich verschiedene Lösungsideen.
- 12) Ich weiß, wie ich mir im Musikunterricht Hilfe holen kann, wenn ich nicht weiter komme.

Für die Reliabilität ergibt sich dadurch eine nicht signifikante Verbesserung auf 0.911 (Tab. 20).

In der Skala „Kontrollüberzeugung“ wurden die Fragen vier, sieben und acht eliminiert:

- 4) Wenn ich im Musikunterricht etwas präsentieren soll, bin ich überzeugt davon, dass ich das gut machen werde.
- 7) Im Musikunterricht entscheide ich mich manchmal für eine schwierige Aufgabe, da ich diese mit etwas Übung schaffen kann.
- 8) Ich kann gut einschätzen, wie lange ich für eine Aufgabe im Musikunterricht brauche.

Damit sinkt die Reliabilität dieser Skala nicht signifikant auf 0.886 (Tab. 21).

In der Skala „Externale Handlungshemmung“ wurden die Fragen eins, sechs und elf eliminiert:

- 1) Ich kann im Musikunterricht nur konzentriert arbeiten, wenn es um mich herum ganz still ist.

- 6) Wenn es im Musikunterricht sehr laut ist, kann ich mich nicht konzentrieren.
- 11) Ich könnte besser am Musikunterricht teilnehmen, wenn es ganz ruhig ist.

Die Reliabilität der Skala verbessert sich damit signifikant auf 0.833 (Tab. 22).

Hierbei fällt auf, dass alle Items, die Lautstärke als handlungshemmend annehmen, am wenigsten reliabel sind. Es kann angenommen werden, dass der Faktor Lautstärke einen tatsächlichen Einfluss auf die Leistungsfähigkeit und Motivation der SuS hat und nicht nur eine handlungshemmende Wirkung von einigen SuS zugeschrieben bekommt.

In der letzten Skala der „Zielorientierung“ wurden die Items sieben, neun und zwölf selektiert:

- 7) Im Musikunterricht geht es mir darum, etwas über Musik zu lernen.
- 9) Das Zusammenspielen und Singen mit anderen macht mir im Musikunterricht Spaß.
- 12) Es macht mir großen Spaß, die Musik im Musikunterricht zu hören.

Die Reliabilität der Zielorientierung sinkt damit auf 0.891 (Tab. 23).

Der Spearman-Brown-Koeffizient verbessert sich für alle Skalen, für die gesamte Motivationsskala sogar bedeutend (Tab. 9-13).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Fragebogen hoch reliabel ist, also nur geringe Messfehler aufweist, die auf das Verhalten und Erleben von Personen zurückgeführt werden können.

Für die Erstellung der Kurzskalen wurden je Subskala drei Items eliminiert. Da dies zu Veränderungen der Normalverteilung führen kann, wurde erneut ein Normalverteilungstest durchgeführt. Dabei wurde festgestellt, dass die Subskala „Externale Handlungshemmung“ nun wie alle anderen Subskalen nicht normalverteilt ist und nur noch bei der Gesamtskala mit einer Signifikanz von 0.093 von einer Normalverteilung ausgegangen werden kann (Tab. 3).

6.5 Validität

Die Validität beruht wiederum auf dem Vorhandensein von Objektivität und Reliabilität. Dabei gibt sie an, ob mit dem Fragebogen auch das Merkmal gemessen wird, welches gemessen werden soll.¹⁷¹ Die Reliabilität kann zwar nur einen geringen Fehlerwert aufweisen, wenn der Fragebogen allerdings eine andere Merkmalsausprägung misst, ist er trotzdem nicht brauchbar.

Die Motivationskala soll auf die Konstruktvalidität hin untersucht werden. Es wird also überprüft, ob der Fragebogen auch das Merkmal Motivation im Musikunterricht misst, welches er messen soll.¹⁷²

„Streng genommen bestimmt man mit der [...] Konstruktvalidität nicht die Validität des Tests, sondern die Validität der abgeleiteten Aussagen, welche mithilfe der Testkennwerte getroffen werden.“¹⁷³

Es gibt verschiedene Methoden, die Konstruktvalidität zu ermitteln. Hier wird die Methode der faktoriellen Validität gewählt. Mit Hilfe der konfirmatorischen Faktorenanalyse kann festgestellt werden, ob die Items einer aufgestellten Skala immer dasselbe Konstrukt erfassen. Bei der konfirmatorischen Faktorenanalyse existiert ein Konzept, welches überprüft wird und nicht erstellt werden soll.¹⁷⁴ So sollen Items der Subskalen Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugung, externale Handlungshemmung und Zielorientierung auf ihre Zugehörigkeit zu den Subskalen hin untersucht werden. Dadurch wird der erstellte Fragebogen zum einen auf seine Validität hin untersucht, zum anderen können konstruktferne Items gegebenenfalls eliminiert werden.

Die faktorielle Validität wurde für alle Einzelitems der durch Cronbachs alpha entwickelten Kurzskaala ermittelt. Für den Eigenwert größer als eins ergeben sich sechs Faktoren, wobei die signifikanten Ladungen nur auf fünf Faktoren hochladen (Tab. 24). Hierbei ergibt sich ein erstaunlich übersichtliches Bild: Alle Items der Subskalen Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugung laden zwischen den Werten

¹⁷¹ Vgl. ebd. S. 61.

¹⁷² Vgl. ebd. S. 63.

¹⁷³ Ebd. S. 61.

¹⁷⁴ Vgl. ebd. S. 64.

0.5 und 0.7 auf den ersten Faktor und alle Items der Zielorientierung laden mit ähnlichen Werten einheitlich auf den zweiten Faktor hoch. Lediglich die Items der Subskala der externalen Handlungshemmung laden auf die drei verschiedenen Faktoren drei, vier und fünf hoch. Interessanterweise lassen sich die Items drei Faktoren zuordnen:

Faktor 3: Externale Handlungshemmung durch die Aufgaben im Musikunterricht

Faktor 4: Externale Handlungshemmung durch den Musiklehrer

Faktor 5: Externale Handlungshemmung durch die Themen/Musikauswahl im Musikunterricht

Diese Ergebnisse lassen sich folgendermaßen interpretieren: Alle Items zur Skala der Selbstwirksamkeit laden auf einen Faktor hoch, was bedeutet, dass diese Items dasselbe Konstrukt messen. Auch alle Items der Kontrollüberzeugung laden auf einen Faktor hoch, wodurch hier ebenfalls nachgewiesen ist, dass kein Item als konstrukt fremd bezeichnet werden kann. Allerdings laden beide Skalen auf den ersten Faktor hoch. Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse müssen Überlegungen getroffen werden, ob die Konstrukte in der Praxis voneinander abzugrenzen sind. Dies scheint zumindest im vorliegenden Fragebogen nicht der Fall zu sein. Da sich bei der Erstellung der Items jedoch strikt an das theoretische Konzept gehalten wurde, muss die Existenz beider Konstrukte in Frage gestellt werden. Für die Validität dieser beiden Skalen bedeutet dies, dass die Items für das Konstrukt Selbstwirksamkeit/ Kontrollüberzeugung sehr valide sind, sie sich jedoch nicht in zwei Konstrukte aufgliedern lassen, sondern nur als ein Konstrukt betrachtet werden können.

Interessanterweise lässt sich zwischen den beiden Konstrukten Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugung auch eine theoretische Nähe feststellen. So liegen sie zum einen im Motivationsmodell dicht nebeneinander und bauen aufeinander auf. Beide Erwartungshaltungen beziehen sich auf die Situation: Die Selbstwirksamkeitserwartung fragt nach Handlungsmöglichkeiten in der Situation, die Kontrollüberzeugungserwartung nach der Kontrollierbarkeit der Situation. Die externale Handlungshemmung bezieht sich dagegen auf das Ergebnis und die

Zielorientierung auf die Folgen. Andererseits hat es zwischen den beiden Konstrukten schon häufig Missverständnisse gegeben. Bei einem Blick auf die Selbstwirksamkeitsskala von Schwarzer und Jerusalem stößt man auf Items, die auch nach der Kontrollierbarkeit von Situationen fragen: Items wie „Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.“¹⁷⁵ zielen sowohl auf die Handlungsmöglichkeiten als auch auf die Kontrollierbarkeit der Situation ab. Selbstwirksamkeit ist nach Schwarzer

„...die subjektive Überzeugung [...], aufgrund eigenen Handelns schwierige Anforderungen bewältigen zu können.“¹⁷⁶

In dieser Selbstwirksamkeitsskala werden die beiden Konstrukte Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugung nicht voneinander getrennt, sondern als ein und dasselbe Konstrukt behandelt.

Die Skala der externalen Handlungshemmung scheint drei verschiedene Konstrukte abzufragen, in die sich das Konstrukt aufgliedert. Die theoretische Annahme eines einheitlichen Konstrukts der externalen Handlungshemmung lässt sich in der Faktorenanalyse nicht bestätigen. Sie fragen zwar definitiv nach anderen Konstrukten als die anderen drei Skalen, laden jedoch nicht auf ein eigenes Konstrukt hoch.

Eine mögliche Erklärung könnte die Aufgliederung der Items in die drei Themenkomplexe Aufgaben, Musiklehrer und Inhalt des Musikunterrichts sein. Es gibt zu jedem der drei Komplexe verschiedene Items, welche sich diesen zuordnen lassen. Es bleibt offen, ob das Konstrukt der externalen Handlungshemmung tatsächlich die generalisierte Erwartungshaltung der Situations-Ergebnis-Erwartung ist, bzw. ob das Konstrukt umfassend genug theoretisch definiert ist, um es optimal zu operationalisieren. Aus diesem Grund sollte das Konstrukt der externalen Handlungshemmung erneut hinterfragt werden. Von einer hohen Validität kann nicht unbedingt ausgegangen werden. Ob dies am theoretischen Konstrukt oder an der Stellung der Items liegt, kann hier nicht nachvollzogen werden.

¹⁷⁵ R. Schwarzer & M. Jerusalem, 1999, S. 13.

¹⁷⁶ R. Schwarzer, 1993, S. 188.

Für die Skala der Zielorientierung laden alle Items auf den Faktor zwei hoch. Andere Items des Fragebogens laden nicht auf diesen Faktor hoch. Damit ist belegt, dass alle gestellten Items das gleiche Konstrukt abfragen. Dadurch bestätigt die Faktorenanalyse die Konstruktion der Subskala Zielorientierung. Diese Skala ist hoch valide und misst tatsächlich, was sie messen soll. Ein überaus befriedigendes Ergebnis, zumal überraschenderweise kein Item negativ auffällt.

Insgesamt kann für die Skalen Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugung und Zielorientierung von einer hohen Validität ausgegangen werden, da alle Items einer Skala auf einen Faktor hochladen. Dabei muss jedoch überprüft werden, ob Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugung tatsächlich unterschiedliche Konstrukte bilden, ansonsten können die Skalen zusammengeführt werden. Die Skala der externalen Handlungshemmung kann nur dann als valide angesehen werden, wenn die Faktoren, auf die diese Skala lädt, als Komponenten der externalen Handlungshemmung im Musikunterricht verstanden werden können. Ansonsten muss davon ausgegangen werden, dass die neun Items drei verschiedene Konstrukte erfassen bzw. das Vorhandensein des theoretischen Konstrukts der externalen Handlungshemmung im Motivationsmodell musikalischen Handelns in der Praxis nicht bestätigt werden kann.

6.6 Auswertung der Hypothesen

Für die statistische Auswertung der Hypothesen wurde ebenfalls mit dem Programm SPSS gearbeitet. Die vorausgegangenen Untersuchungen haben gezeigt, dass es sich bei den Items der Subskalen sowie allen weiteren Items zu Einstellung und demographischen Daten um nicht normalverteilte Items handelt. Trotzdem wurden alle Hypothesen sowohl mit parametrischen als auch mit nichtparametrischen Verfahren überprüft. Dabei wurden dynamische Hypothesen durch (Je..., desto...) Korrelation ausgewertet und der Pearson-Korrelationskoeffizient sowie das η^2 , „ein Maß der Effektgröße“¹⁷⁷, berechnet. Für die statischen Hypothesen (Wenn..., dann...) sind die Auswertungsmethoden des T-Tests und die nichtparametrischen Tests Man-Whitney-U-Test und Kruskal-Wallis-H-Test durchgeführt worden.

¹⁷⁷ W. Hussy & A. Jain, 2002, S. 175.

Sowohl die Verfahren für normalverteilte Variablen als auch die Verfahren für nicht normalverteilte Variablen kommen in ihrer Tendenz zu den gleichen Ergebnissen. Aus diesem Grund erfolgt die ausführliche Auswertung der Hypothesen auf der Grundlage des Pearson-Korrelationskoeffizienten und des T-Tests. Die Ergebnisse der nichtparametrischen Verfahren können im Anhang nachvollzogen werden.

Wie im Kapitel 4.2 beschrieben, wurde die Skala der externalen Handlungshemmung umgepolt. Dies muss bei der Auswertung der Hypothesen berücksichtigt werden. In den Hypothesen wird ein negativer Zusammenhang zwischen der Subskala externaler Handlungshemmung und den anderen Subskalen angenommen. Durch die Umcodierung liegt dann kein Zusammenhang vor, wenn die Subskalen positiv miteinander korrelieren. Das scheint auf den ersten Blick paradox, alle Subskalen überprüfen nun jedoch einheitlich das Vorliegen von Motivation, was eine geringe Ausprägung der externalen Handlungshemmung impliziert.

6.6.1 Auswertung der dynamischen Hypothesen KH1-KH8

Die Hypothesen KH1-KH8 sind dynamische Hypothesen. Sie bestehen aus einer abhängigen und einer unabhängigen Variable, deren Zusammenhang durch eine Korrelation überprüft werden soll. Dafür wird ein Korrelationskoeffizient berechnet, in diesem Fall der Korrelationskoeffizient nach Pearson, welcher am häufigsten Anwendung findet.¹⁷⁸

Bei der Berechnung des Korrelationskoeffizienten nach Pearson gibt SPSS eine Tabelle aus, an der die Ergebnisse der Korrelation abgelesen werden können. Dabei gibt der erste Wert in jeder Spalte den Korrelationskoeffizienten an, der Höhe und Art des Zusammenhangs der getesteten Variablen bestimmt. Für die Auswertung werden erneut die Effektgrößen nach Cohen für die Einteilung nach kleinen, mittleren und hohen Effekten genutzt. Die Art des Zusammenhangs zwischen zwei Variablen kann positiv und negativ sein. Auskunft darüber gibt das Vorzeichen des Korrelationskoeffizienten. Ist dieser positiv, besteht ein positiver (Je höher..., desto höher...), ist dieser negativ, ein negativer Zusammenhang (je höher...desto niedriger...).

¹⁷⁸ Brosius 2010, S. 243.

Die zweite Zahl in jeder Spalte gibt die Signifikanz an, ob auch in der Grundgesamtheit ein Zusammenhang besteht. Dabei gibt die Signifikanz wiederum die Irrtumswahrscheinlichkeit an. Bei einem Wert von 0.000 kann mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von null Prozent davon ausgegangen werden, dass die beiden Variablen auch in der Grundgesamtheit miteinander korrelieren. Der dritte Wert in jeder Spalte gibt die Anzahl der Personen an, mit denen die Korrelation durchgeführt wurde.

(KH1) Je niedriger die Selbstwirksamkeit eines Schülers, desto niedriger sind Kontrollüberzeugung und Zielorientierung und desto höher ist die externe Handlungshemmung.

Um diese Hypothese überprüfen zu können, muss die Variable Selbstwirksamkeit mit den Variablen Kontrollüberzeugung, Zielorientierung und externe Handlungshemmung korreliert werden. Dabei wird zwischen den Variablen Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugung sowie Selbstwirksamkeit und Zielorientierung ein positiver Zusammenhang angenommen. Für den Zusammenhang Selbstwirksamkeit und externe Handlungshemmung muss wegen der Umcodierung der Skala „Externale Handlungshemmung“ ebenfalls ein positiver Zusammenhang bestehen, um die vorliegende Hypothese vollständig bestätigen zu können.

Die Ergebnisse in der Korrelationsmatrix (Tab. 25) zeigen für die Variablen Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugung einen positiven Zusammenhang an. Der Korrelationskoeffizient von 0.748 entspricht einer sehr hohen Korrelation. Die Variablen Selbstwirksamkeit und externe Handlungshemmung korrelieren ebenfalls positiv miteinander, jedoch ist die Effektstärke mit einem Korrelationskoeffizienten von 0.278 niedrig. Für die Variablen Selbstwirksamkeit und Zielorientierung kann ebenfalls ein mittlerer, positiver Zusammenhang von 0.380 festgestellt werden. Für alle Korrelationen gilt eine Irrtumswahrscheinlichkeit von null Prozent, so dass diese Ergebnisse auch für die Grundgesamtheit angenommen werden können.

Mit diesen Ergebnissen kann die Hypothese KH1 bestätigt werden. Wobei ein starker Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugung zu verzeichnen ist und nur ein geringer Zusammenhang zwischen den Variablen

Selbstwirksamkeit und externale Handlungshemmung sowie Selbstwirksamkeit und Zielorientierung. Dies bedeutet, dass zwar auch zwischen letzteren Variablen ein Zusammenhang besteht, dieser aber nicht so bedeutungsvoll ausfällt wie bei der Kontrollüberzeugung.

Der hohe Zusammenhang zwischen Kontrollüberzeugung und Selbstwirksamkeit überrascht nach den Ergebnissen der faktoriellen Validität nicht.

(KH2) Je niedriger die Kontrollüberzeugung, desto niedriger ist die Zielorientierung und desto höher ist die externale Handlungshemmung.

Für diese Hypothese werden die Variablen Kontrollüberzeugung und externale Handlungshemmung sowie Kontrollüberzeugung und Zielorientierung miteinander korreliert (Tab. 29). Dabei werden für beide Korrelationen positive Zusammenhänge vermutet.

Die Hypothese kann wiederum bestätigt werden: Für beide Korrelationen liegt ein positiver Zusammenhang vor. Für die Korrelation von Kontrollüberzeugung und externaler Handlungshemmung beträgt der Korrelationskoeffizient 0.281, für Kontrollüberzeugung und Zielorientierung 0.353. Wiederum haben wir es mit einem kleinen und mittleren signifikanten Zusammenhang zu tun, was die Hypothese belegt.

(KH3) Je höher die externale Handlungshemmung, desto niedriger ist die Zielorientierung.

Die Hypothese KH3 lässt sich durch eine einfache Korrelation der Variablen externale Handlungshemmung und Zielorientierung nachweisen. Der Korrelationskoeffizient ist 0.367, was einem positiven Zusammenhang mit mittlerer Effektstärke entspricht (Tab. 32). Damit kann auch diese Hypothese belegt werden.

(KH4) Je höher die Zielorientierung, desto höher sind auch Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugung und desto niedriger die externale Handlungshemmung.

(KH5) Je niedriger die externale Handlungshemmung, desto höher sind Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugung.

(KH6) Je höher die Kontrollüberzeugung, desto höher ist auch die Selbstwirksamkeit.

Diese Hypothesen können ebenfalls bestätigt werden, da sie Korrelationen von Variablen beinhalten, die schon vollständig ausgewertet wurden. Aufgrund der Vollständigkeit der Aufschlüsselung zur Überprüfung des Motivationsmodells musikalischen Handelns, wurden diese mit aufgeführt (Tab. 34, 38, 41).

(KH7) Je mehr sich SuS wünschen, dass es Musikunterricht weiterhin an Schulen geben soll, desto motivierter sind sie.

Für die Überprüfung dieser Hypothese wurde das Item „Musikunterricht sollte es weiterhin als Fach an Schulen geben“ aus dem Einstellungsteil mit der Gesamtskala für Motivation und den einzelnen Subskalen korreliert (Tab. 43). Dabei konnte für alle Korrelationen ein positiver Zusammenhang mit niedriger oder mittlerer Effektsärke festgestellt werden. Die Korrelationskoeffizienten liegen zwischen den Werten 0.290 (externale Handlungshemmung) und 0.431 (Gesamtskala Motivation). Die Hypothese kann somit bestätigt werden.

(KH8) Je unwichtiger SuS den Musikunterricht finden, desto unmotivierter sind sie.

Für diese Hypothese wurde zum einen das Item „Musikunterricht wird zu Recht als unwichtiges Fach bezeichnet“ mit allen Subskalen und der Gesamtskala korreliert. Zum anderen wurde die Bewertung des Faches „Musik“ aus dem Rankingitem mit eben diesen korreliert (Tab. 49).

Für das Item „Musikunterricht wird zu Recht als unwichtiges Fach bezeichnet“ liegen die Korrelationskoeffizienten im niedrigen oder mittleren, negativen Bereich: Dabei weist die Gesamtskala der Motivation den höchsten Korrelationskoeffizienten (-0.477) und die Kontrollüberzeugung den niedrigsten Korrelationskoeffizienten (-0.258) auf. Es handelt sich bei allen Skalen um einen negativen Zusammenhang. Da

das Item negativ formuliert und nicht umcodiert ist, kommt die Berechnung zu dem erwarteten Ergebnis.

Auch das Rankingitem zur Bewertung des Musikunterrichts bestätigt dieses Ergebnis. Hier liegt ein positiver Zusammenhang zwischen der Variable „Wichtigkeit“ und „Motivation“ vor, wodurch diese Hypothese auch bestätigt werden kann, da hier beide Items gleich gepolt sind. Die Korrelationskoeffizienten liegen zwischen 0.437 für die Skala der Zielorientierung und 0.183 für die externe Handlungshemmung. Der Hypothese KH8 kann damit erneut zugestimmt werden.

6.6.2 Auswertung der statische Hypothesen KH9 / KH10

Die Hypothesen KH9 und KH10 sind statische Hypothesen und wurden aus diesem Grund mit dem T-Test ausgewertet. Dafür wurden für eine Gruppenvariable Mittelwerte auf eine Testvariable hin berechnet, um zu erkennen, ob sich beide Fallgruppen in ihrem Mittelwert unterscheiden. Die Gruppenvariablen stellen in diesem Fall Schulform und Instrumentalunterricht dar, als Testvariablen kommen die Subskalen der Motivationsskala sowie die Gesamtskala in Betracht.

Bei der Berechnung des T-Tests werden von SPSS zwei Tabellen ausgegeben. In der ersten Tabelle lässt sich die Gruppenstatistik mit der Anzahl der Personen je Gruppe und zugehörigem Mittelwert ablesen. Die zweite Tabelle zeigt die Ergebnisse des T-Tests und des Levene-Tests, den SPSS automatisch mitberechnet. Je Testvariable lassen sich in der Tabelle zwei Zeilen erkennen, in der Berechnungen für gleiche und ungleiche Varianzen aufgeführt werden. Welche Zeile für die Interpretation der Ergebnisse genutzt werden soll, beantwortet die Spalte „Signifikanz“ des Levene-Tests. Liegt dieser Wert unter dem Wert 0.05 wird die Zeile der ungleichen Varianzen, liegt er darüber, die Zeile gleicher Varianzen beachtet. Die Ergebnisse des T-Tests können nun abgelesen werden. Dabei gibt die Spalte „mittlere Differenz“ den Unterschied zwischen den Mittelwerten der Variablen an. Der Vergleich der Mittelwerte allein reicht jedoch nicht aus, um einen vorliegenden Unterschied für die Grundgesamtheit anzunehmen. Ob die Gruppen sich signifikant voneinander unterscheiden, also ein Motivationsunterschied beispielsweise zwischen den Schulformen anzunehmen ist, gibt die Spalte „Sig. (2-seitig)“ wider. Die Signifikanz ist ein Wert, der Auskunft darüber gibt, ob sich zwei Variablen voneinander

unterscheiden, dabei gibt der Signifikanzwert die Irrtumswahrscheinlichkeit an. Ein festgelegtes Signifikanzniveau bestimmt die maximale Irrtumswahrscheinlichkeit, „die ein Forscher zu akzeptieren bereit ist“¹⁷⁹. Diese ist in den Sozialwissenschaften üblicherweise auf fünf Prozent festgelegt. Liegt die Signifikanz über diesen fünf Prozent, kann nicht angenommen werden, dass sich die Gruppen in der Grundgesamtheit zur betreffenden Variable unterscheiden. In diesem Fall wird angenommen, dass ein Merkmal bei beiden Gruppen gleich ausgeprägt ist, wobei ein möglicher Fehler zweiter Art, das tatsächliche Zutreffen der Hypothese, akzeptiert wird. Zugunsten der wissenschaftlichen Forschung wird eine Hypothese erst dann bestätigt, wenn sie mit einer Wahrscheinlichkeit von 95 Prozent zutrifft, ansonsten wird sie abgelehnt, kann aber mit anderen Methoden erneut überprüft und gegebenenfalls letztendlich bestätigt werden.

Das Konfidenzintervall gibt an, wie sehr sich die beiden Fallgruppen in ihrem Mittelwert mit einer Wahrscheinlichkeit von 95 Prozent voneinander unterscheiden können.¹⁸⁰ Man darf nicht davon ausgehen, dass der errechnete Mittelwert für die Grundgesamtheit gilt, sondern muss mit Schwankung rechnen. Die Stärke dieser Mittelwertunterschiede wird in dieser Spalte festgehalten.

Die Werte des Mittelwertes und des Konfidenzintervalls kommen durch die Addition aller numerischen Werte der Skala zustande. Für alle Subskalen lassen sich mindestens neun Punkte erreichen, was einer sehr hohen Ausprägung des Merkmals entspricht, da nur das Antwortenformat „immer“ angekreuzt wurde. 45 Punkte ergeben sich, wenn durchgängig das Antwortenformat „nie“ angekreuzt wurde und kennzeichnen die höchste zu erreichende Punktzahl. In der Gesamtskala können mindestens 36 und maximal 180 Punkte erreicht werden.

Durch die Addition können die Mittelwerte einer motivationalen Ausprägung zugeordnet werden, die sich aus den Antwortkategorien der Motivationskala ergeben.

¹⁷⁹ W. Hussy & A. Jain, 2002, S. 151.

¹⁸⁰ F. Brosius, 2010, S. 228.

Für die Gesamtskala kann folgende Einteilung vorgenommen werden:

- Sehr hohe Motivation bei Wert 36,00
- Hohe Motivation im Bereich 36,01- 72,00
- Mittlere Motivation im Bereich 72,01 – 108,00
- Niedrige Motivation im Bereich 108,01 – 144,00
- Keine Motivation im Bereich 144,01 – 180,00

Für alle Subskalen lässt sich folgende Einteilung ableiten:

- Sehr hohe Ausprägung des Merkmals bei Wert 9,00
- Hohe Ausprägung des Merkmals im Bereich 9,01-18,00
- Mittlere Ausprägung des Merkmals im Bereich 18,01-27,00
- Niedrige Ausprägung des Merkmals im Bereich 27,01-36,00
- Keine Ausprägung des Merkmals im Bereich 36,01-45,00

(KH9) Wenn SuS Instrumentalunterricht haben, dann ist ihre Motivation höher, als bei SuS ohne Instrumentalunterricht.

Aus der Gruppenstatistik lässt sich ablesen, dass 91 SuS der Stichprobe Instrumentalunterricht erhalten und 225 SuS nicht an einem außerschulischen Instrumentalunterricht teilnehmen. Der Mittelwert für die gesamte Motivationskala beträgt für SuS mit Instrumentalunterricht 75,49 und für SuS ohne Instrumentalunterricht 88,96, was in beiden Fällen einer mittleren motivationalen Ausprägung entspricht. Die Selbstwirksamkeit ist bei SuS mit Instrumentalunterricht hoch ausgeprägt, bei SuS ohne mittel. Gleiches gilt für die Kontrollüberzeugung. Externale Handlungshemmung und Zielorientierung ist in beiden Gruppen im mittleren Bereich ausgeprägt (Tab. 60).

Anhand der Mittelwerte scheint sich die Hypothese KH9 zu bestätigen, da niedrige Werte auf eine höhere Motivation hinweisen und SuS mit Instrumentalunterricht mit einer mittleren Differenz von 13,470 Punkten bei der Gesamtmotivation höher motiviert zu sein scheinen als SuS ohne Instrumentalunterricht. Doch unterscheiden sich die beiden Gruppen wirklich signifikant in ihrer Motivation?

Die Signifikanz von 0.000 sagt aus, dass bei Annahme eines Unterschieds der Gruppen zu null Prozent ein Irrtum vorliegt. Betrachtet man die Subskalen der

Motivationskala, kommt man zu dem erfreulichen Ergebnis, dass sich diese Feststellung auf alle Skalen übertragen lässt. Alle Skalen weisen eine Signifikanz von 0.000 auf (Tab. 61). Damit lässt sich ein signifikanter Unterschied der Motivation in beiden Gruppen und allen Bereichen aufzeigen. Es kann für die Grundgesamtheit angenommen werden, dass SuS mit Instrumentalunterricht motivierter sind als SuS ohne Instrumentalunterricht.

Das Konfidenzintervall gibt Aufschluss über das Ausmaß des Unterschieds. In der Gesamtmotivation schneiden SuS mit Instrumentalunterricht zwischen neun und achtzehn Punkten besser ab. Das bedeutet, dass im Durchschnitt ein Viertel bis die Hälfte des Fragebogens von den SuS mit Instrumentalunterricht um eine Antwortkategorie besser bewertet wurde. Die Konfidenzintervalle der Subskalen sagen aus, dass die Subskalen in der Regel bis zu einem Drittel von SuS mit Instrumentalunterricht um eine Antwortkategorie besser bewertet werden, die Subskala der Zielorientierung sogar zu zwei Dritteln.

SuS mit Instrumentalunterricht haben also eine signifikant besser ausgeprägte Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugung und Zielorientierung, lassen sich hingegen weniger von externalen Faktoren hemmen. Das entspricht einer höheren Gesamtmotivation seitens dieser SuS, womit die Hypothese KH9 soeben belegt wurde.

(KH10) Wenn SuS verschiedene Schulformen (Gymnasium und Gesamtschule) besuchen, dann unterscheiden sie sich in ihrer Motivation zum Musikunterricht.

Für den T-Test umfasst die Gruppenstatistik 133 SuS des Gymnasiums und 184 SuS der Gesamtschule. Der errechnete Mittelwert für die gesamte Motivationskala liegt bei den Gymnasialschülern bei 89,65, die Gesamtschüler erreichen einen Wert von 81,82 (Tab. 66). Nach der oben vorgestellten Einteilung entsprechen beide Werte einer mittleren Motivation, wobei die Gesamtschüler um 7,839 Punkte besser abschneiden als die Gymnasialschüler.

Für die Subskalen ergeben sich folgende Ausprägungen: Gymnasialschüler weisen eine mittlere, Gesamtschüler eine hohe Selbstwirksamkeit auf. Die

Kontrollüberzeugung und die externale Handlungshemmung sind in beiden Gruppen mittel ausgeprägt. Die Zielorientierung schneidet überraschend schlecht ab: Diese ist bei den Gymnasialschülern nur niedrig, bei den Gesamtschülern immerhin mittel ausgeprägt.

Obwohl anhand der Mittelwerte darauf geschlossen werden kann, dass Gesamtschüler im Musikunterricht motivierter sind als Gymnasialschüler, muss diese Hypothese auf ihre Signifikanz hin untersucht werden.

Der Signifikanzwert für die gesamte Motivationsskala liegt bei 0.000 (Tab. 67). Es muss davon ausgegangen werden, dass ein signifikanter Unterschied in der Motivation zwischen den Schulformen Gymnasium und Gesamtschule besteht. Aus den Mittelwerten lässt sich ableiten, dass die Gesamtschüler im Musikunterricht sogar motivierter sind. Das Konfidenzintervall liegt zwischen den gerundeten Werten vier und zwölf, was bedeutet, dass die Gymnasialschüler ein Viertel bis die Hälfte aller Items der Motivationsskala mit einer Antwortkategorie schlechter bewerten.

Interessanterweise kommen bei dieser Hypothese nicht alle Subskalen zu den gleichen Ergebnissen. So deutet bei der Selbstwirksamkeit ein Signifikanzwert von 0.085 nicht auf einen signifikanten Unterschied der beiden Schulformen hin. Gleiches gilt bei der Kontrollüberzeugung mit einem Signifikanzwert von 0.062 und der externalen Handlungshemmung von einer enorm hohen Signifikanz von 0.282. Lediglich die Subskala der Zielorientierung zeigt mit einer Signifikanz von 0.000 einen deutlichen Unterschied zwischen den Gruppen auf.

Die Hypothese KH10 kann anhand dieser Skala belegt werden. Die SuS des Gymnasiums sind geringer motiviert und zielorientierter als SuS der Gesamtschule. Da für alle anderen Subskalen allerdings kein signifikanter Unterschied festgestellt werden kann, muss überprüft werden, ob dieser Motivationsunterschied allein auf der Subskala der Zielorientierung basiert. Hierfür wurde erneut ein T-Test für alle Subskalen mit Ausnahme der Zielorientierung durchgeführt. Wieder unterscheiden sich die beiden Schulformen in ihrer Motivation signifikant (0.000). Die Hypothese KH10 gilt damit endgültig als belegt: Wenn SuS verschiedene Schulformen (Gymnasium und Gesamtschule) besuchen, dann unterscheiden sie sich in ihrer Motivation zum Musikunterricht. Dabei sind Gesamtschüler motivierter als

Gymnasialschüler. Außerdem unterscheiden sie sich in ihrer Zielorientierung. In dieser Subskala kreuzten Gymnasialschüler zwei Drittel der Items eine Antwortkategorie schlechter an als die Gesamtschüler. Für die Konstrukte Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugung und externale Handlungshemmung kann kein signifikanter Unterschied festgestellt werden, weswegen die Hypothese für diese Skalen zurückgewiesen werden muss.

6.7 Weitere Ergebnisse der Studie

Neben der Auswertung der für die Studie angenommenen Hypothesen soll ein Meinungsbild der SuS zum Musikunterricht erstellt werden und mit den vorgestellten Studienergebnissen anderer Untersuchungen (Vgl. Kapitel 3.2) verglichen werden. Hierfür kommen drei Items des Fragebogens zum Tragen: Die offene Frage, die Gründe der SuS für und gegen den Musikunterricht an Schulen ermitteln soll, sowie das Item, in dem sechs Fächer nach ihrer Wichtigkeit geordnet werden sollen, und eine Einschätzung über die gewünschte Anzahl an Musikstunden in der Woche. Diese Ergebnisse geben ebenfalls Anhaltspunkte zur Interpretation der Ergebnisse der Motivations- und Einstellungsstudie, da gegebenenfalls Rückschlüsse gezogen werden können.

Warum soll es Musikunterricht weiterhin an Schulen geben, warum nicht?

Die Schülerantworten lassen sich in die zwei Kategorien pragmatisch und hedonistisch einordnen. Antworten mit einer pragmatischen Funktion lassen sich wiederum unterteilen in die „berufsvorbereitende Funktion“, die „allgemein lebensnützliche Funktion“ und „die schulinterne Funktion“.¹⁸¹ SuS beschreiben darin, warum ihnen Musikunterricht auf ihr Leben bezogen wichtig oder unwichtig erscheint. Die hedonistische Funktion beinhaltet Faktoren wie Spaß und Interesse.¹⁸²

Insgesamt wurde das Item von 35,65 Prozent der SuS pragmatisch und von 33,44 Prozent hedonistisch beantwortet (Diag. 16, 17). Dabei wurden folgende Faktoren am häufigsten genannt (Diag. 18):

¹⁸¹ H. J. Bastian, 1980, S. 107.

¹⁸² Ebd.

1) Pragmatische Antworten:

- Man lernt etwas über Musik (15,5 %)
- Musizieren ist wichtig fürs Leben (9,5 %)
- Musikunterricht ist wichtig für die Gemeinschaft (6,3 %)
- Musikunterricht fördert die Kreativität und Phantasie (5 %)
- Musik ist ein Kulturgut, was erhalten werden muss (4,4 %)
- Es ist unwichtig für die Zukunft (4,4 %)
- Allgemeinbildung (4,1 %)
- Musikunterricht hilft bei der Berufswahl (3,2 %)

2) Hedonistische Antworten

- Spaß (27,4 %)
- Abwechslung zu anderen Fächern (10,4 %)
- Entspannung (9,5 %)
- Interesse (6,3 %)
- Begleitet uns im Alltag (6,0 %)

Die SuS der Studie haben die Frage relativ ausgeglichen pragmatisch bzw. hedonistisch beantwortet. Dass die pragmatischen Antworten am häufigsten auftreten, wie in der Studie von Bastian¹⁸³, kann hier nicht bedeutsam festgestellt werden. Außerdem ist interessant, dass der Musikunterricht nur von 4,4 Prozent der SuS negativ bewertet wurde, alle restlichen Argumente äußern sich positiv zum Musikunterricht. Dabei spielt bei den pragmatischen Antworten das Lernen, also die schulinterne Funktion, die größte Rolle, bei den hedonistischen Antworten tritt der Spaß an Musik in den Vordergrund. Die Einstellungen zum Fach Musik sind mit Spaß auf der einen Seite und Lernen auf der anderen Seite recht ausgewogen. Anhand dieser offenen Frage kann also festgestellt werden, dass SuS weiterhin Musikunterricht an den Schulen haben möchten und diesem sowohl eine Spaßfunktion, wie allgemein angenommen, jedoch auch eine nützliche Funktion des Lernens und Zusammenlebens zuschreiben. Der häufig genannte Aspekt der Entspannung oder Abwechslung nimmt im Schulalltag ebenfalls eine wichtige Rolle ein. In wenigen Fächern werden SuS animiert aktiv zu werden und selten implizieren Fächer Entspannung oder Ruhe. Das Fach Musik wird scheinbar diesen beiden

¹⁸³ Vgl. H. J. Bastian, 1980, S. 107.

wichtigen Komponenten im leistungsorientierten Schulalltag gerecht und schafft damit die Verbindung von Lernen und Anspruch sowie Entspannung und Spaß.

Im pragmatischen Sinne wird Musik vor allem in der schulinternen Funktion gesehen, jedoch werden dem Musikunterricht auch berufsvorbereitende und allgemein lebensnützliche Funktionen zugeschrieben. Im Schulvergleich fallen die Antworten annähernd gleich aus.

Doch wie schneidet Musik im Gegensatz zu den anderen Fächern ab? Lassen sich hier Unterschiede zu den in Kapitel 3.3 vorgestellten Ergebnissen feststellen?

Anhand der Mittelwerte lässt sich folgende Rangfolge feststellen (Tab. 74):

- 1) Deutsch
- 2) Englisch
- 3) Mathe
- 4) Biologie
- 5) Sport
- 6) Musik

Vergleicht man dieses Ergebnis mit den in Kapitel 3.3 vorgestellten Untersuchungen, kann man erkennen, dass Sport und Musik weiterhin die beiden letzten Plätze belegen, Deutsch, Englisch und Mathe in meiner Studie unterschiedlich in ihrer Wichtigkeit beurteilt wurden. Ein zeitgemäßes Umdenken und die zunehmende Integrationsdebatte können Gründe für das in meiner Studie am wichtigsten empfundene Fach „Deutsch“ sein. Zugleich ist auch die Bedeutsamkeit von Fremdsprachen gestiegen, was die Stellung des Faches „Englisch“ erklären könnte.

Eine Distanzkorrelation gibt Aufschluss über die Zusammenhänge der Fächer. Dabei wurde eine Ähnlichkeitsmatrix erstellt (Tab. 72, 73). Diese stellt einen Zusammenhang zwischen den Fächern Mathe, Deutsch und Englisch sowie zwischen Musik, Sport und Biologie fest. Dies gibt die übliche Aufgliederung von Haupt- und Nebenfächern wider, die scheinbar großen Einfluss auf die Empfindungen der Bedeutung von Fächern auf SuS ausübt. Insgesamt unterscheiden sich die Schülermeinungen nicht vom allgemein angenommenen und vermittelten Bild der Gewichtung der Fächer.

Im Durchschnitt wünschen sich die SuS zwei Wochenstunden Musik, was aufgrund des Epochalunterrichts eine Stunde mehr bedeutet, als in Berliner Schulen zurzeit angeboten wird (Diag. 19).

7. Fazit

Durch die Überprüfung der Gütekriterien kann die Studie als objektiv und reliabel bezeichnet werden. Die Validität ist ebenfalls, wenn auch leicht eingeschränkt, gegeben. Hinsichtlich der Validität müssen Veränderungen an der Studie und eine Überprüfung des theoretischen Konstrukts bezüglich der generalisierten Erwartungshaltungen Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugung sowie externale Handlungshemmung vorgenommen werden. Dabei muss jedoch nur die generalisierte Erwartungshaltung externale Handlungshemmung grundlegend auf die Zugehörigkeit zum Motivationsmodell bzw. auf ihre Operationalisierung hin überprüft werden. Die generalisierten Erwartungshaltungen der Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugung können als valider Bestandteil des Motivationsmodells bezeichnet werden, müssen aber auf ihre Abgrenzung zueinander erneut untersucht werden. Dadurch können sich Veränderungen des theoretischen Modells und somit auch des hier vorgestellten Fragebogens ergeben. Die Validität der Subskalen ist jedoch zu einem Großteil gegeben, so dass die Ergebnisse der Studie trotzdem für gültig erklärt werden können.

Die Hypothesen zur Überprüfung des theoretischen Motivationsmodells können ausnahmslos bestätigt werden. Alle Subskalen korrelieren wie vermutet miteinander, so dass bei hoher Motivation von hoher Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugung und Zielorientierung, jedoch von geringer Ausprägung der externalen Handlungshemmung ausgegangen werden kann. Das Modell der aussagenlogischen Sequenzierung konnte ebenfalls durch die kleinschrittige Hypothesenstellung bestätigt werden.

Die Korrelationskoeffizienten der Korrelation nach Pearson zwischen den Subskalen besitzen überwiegend eine kleine oder mittlere Effektstärke. Das ist nicht weiter

verwunderlich, da große Effekte in den Sozialwissenschaften ungewöhnlich sind.¹⁸⁴ Die Effektstärken sind also durchaus aussagekräftig.

Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass nur der Korrelationskoeffizient zwischen den Subskalen Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugung hoch ist (0.748) und alle Korrelationskoeffizienten der Korrelation mit der Subskala externe Handlungshemmung niedrig sind (0.278 bzw. 0.281). Alle weiteren Korrelationskoeffizienten der Überprüfung des Motivationsmodells weisen eine mittlere Effektstärke auf (Tab. 25, 29, 34, 38, 41). Dies lässt Rückschlüsse zu den Ergebnissen der Validität zu und bestätigt die hier verfassten Vermutungen.

Die Hypothesen zur Überprüfung des Zusammenhangs zwischen Motivation und Einstellung zum Musikunterricht wurden ebenfalls bestätigt. Das bedeutet, dass eine positive Einstellung zum Musikunterricht auch mehr Motivation im Musikunterricht impliziert. Überprüft wurde dies mit der Bedeutung des Musikunterrichts, durch die Frage, ob dieser weiterhin an Schulen im Fächerkanon enthalten sein soll und mit der zugeschriebenen Wichtigkeit dieses Faches.

Durch diese Erkenntnisse ist es wichtig, den SuS die Nützlichkeit von Musikunterricht näher zu bringen. Denn wie im Kapitel 2.3 beschrieben, muss den SuS verdeutlicht werden, wozu bestimmte Unterrichtsinhalte gemacht werden. Diese Inhalte sollten für die SuS nachvollziehbar und sinnvoll erscheinen. So sollte SuS nicht nur der ästhetische Aspekt des Musikunterrichts, sondern auch der sozio-kulturelle Aspekt näher gebracht werden, um ein Verständnis für die Wichtigkeit dieses Faches entwickeln zu können.¹⁸⁵ Dies hat dann nicht nur Einfluss auf die Einstellung zum Musikunterricht, da Wichtigkeit und Bedeutung des Faches steigt, sondern auch auf den Motivationsprozess an sich. Einstellung und Motivation sind also eng miteinander verknüpft.

Die weiteren Hypothesen überprüften den Einfluss von Schulform und Instrumentalunterricht auf die Motivation. Dabei konnte herausgefunden werden, dass Instrumentalunterricht sich positiv auf die Motivation im Musikunterricht

¹⁸⁴ Vgl. W. Hussy & A. Jain, 2002, S. 157.

¹⁸⁵ Vgl. H. J. Bastian, 1980, S. 108.

auswirkt. Hierdurch bestätigt sich der Zusammenhang zwischen Interesse und Motivation, wodurch die SuS mit Instrumentalunterricht eher die Sinnhaftigkeit in diesem Fach sehen und es als persönlich wichtig wahrnehmen.

Auch die Schulformen haben einen Einfluss auf die Motivation. Dabei sind SuS der Gesamtschule signifikant motivierter als SuS des Gymnasiums. Grund hierfür kann unter anderem der erhöht wahrgenommene Druck an Gymnasien sein, wodurch SuS schon zu Beginn der Motivationskette an ihrer Selbstwirksamkeit und ihrer Kontrollüberzeugung zweifeln.¹⁸⁶ Insgesamt ist der Leistungsdruck am Gymnasium sichtlich höher als an der Gesamtschule, wodurch der Musikunterricht als Nebenfach nicht so ernst genommen wird wie die Hauptfächer. In der Gesamtschule sind SuS mit unterschiedlichen Voraussetzungen, denen die Schule gerecht werden muss. Dies könnte eine individuellere Arbeitsweise implizieren, die wiederum motivationsförderlich ist. In diesem Schulvergleich wird deutlich, dass generalisierte Erwartungshaltungen rein subjektiv sind. SuS des Gymnasiums werden zum großen Teil als leistungsstärker eingeschätzt, zweifeln aber eher an ihren Fähigkeiten als SuS der Gesamtschule. Wie in der Studie von Czerwenka¹⁸⁷ nachgewiesen werden konnte, fühlen sich SuS des Gymnasiums eher überfordert als SuS anderer Schularten.

Gründe für den Erhalt/die Abschaffung des Musikunterrichts sind ausgewogen pragmatisch und hedonistisch. Dabei plädieren nur 4,4 Prozent der SuS für die Abschaffung des Musikunterrichts aufgrund seiner Bedeutungslosigkeit. Alle anderen SuS sprechen sich für den Erhalt des Unterrichts aus, wobei die Faktoren Spaß und Lernen mit Abstand am häufigsten genannt wurde. Im Vergleich mit anderen Studien ergab sich aus der Rangfolge der Bedeutsamkeit verschiedener Fächer bei den Nebenfächern über die Jahre keine Veränderung. Alle Randfächer werden auch von den SuS als persönlich bedeutungslos empfunden. Jedoch hat das Fach Musik noch genug wichtige Inhalte, um weiterhin im Fächerkanon erwünscht zu sein. Dabei empfinden die SuS die Häufigkeit von zwei Wochenstunden als angenehm, sprechen sich also indirekt gegen einen Abbau von Musikunterricht aus.

¹⁸⁶ Vgl. K. Czerwenka, 1990, S. 186.

¹⁸⁷ Vgl. ebd.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Musikunterricht ein von den SuS erwünschtes Unterrichtsfach ist. Viele Faktoren wie Einstellung und Institution haben Einfluss auf die Motivation der SuS im Musikunterricht, was im Unterricht selbst zunehmend Berücksichtigung finden sollte. Dabei müssen die Möglichkeiten und Grenzen der Motivation beachtet werden. Eine Anleitung für motivationales Handeln ergibt sich aus dem Motivationsmodell.

8. Ausblick

Die Konzeption eines Fragebogens für die Motivationsskala musikalischen Handelns kann in diesem Rahmen als Vorstudie bezeichnet werden. Das theoretische Konzept und der Fragebogen müssen auf die hier gewonnenen Erkenntnisse hin überarbeitet werden. Dafür bedarf es der Überprüfung des theoretischen Konstrukts der externalen Handlungshemmung. Außerdem muss die Beziehung zwischen den Konstrukten Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugung aufgeklärt werden. Auf dieser Grundlage kann ein vollständig objektiver, reliabler und valider Fragebogen entwickelt werden. Dabei muss lediglich das Konzept hinsichtlich der Validität überprüft werden, da die anderen Komponenten gegeben sind.

Der Fragebogen für die Motivation musikalischen Handelns kann anschließend für weitere Forschungsfragen hinsichtlich Musikunterricht und Motivation verwendet werden. Außerdem lässt sich der Fragebogen auch auf weitere Lebensbereiche neben der Schule anwenden. Es ließe sich überprüfen, ob zum Beispiel ein Zusammenhang zwischen Einflüssen wie Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund und Motivation besteht. Insgesamt kann für die Motivation musikalischen Handelns ein Unterrichtskonzept entworfen werden, welches wiederum empirisch auf seine Effektivität hin überprüft werden kann.

Außerdem kann für weitere Fächer ein Motivationsfragebogen erstellt werden, um einen Motivationsvergleich zwischen verschiedenen Fächern aufstellen zu können. Hier wäre es ebenfalls interessant zu erfahren, warum verschiedene Fächer den SuS wichtig erscheinen. Der Musikunterricht weist in dieser Studie ein sehr ausgewogenes Bild zwischen Pragmatik und Hedonismus auf. Wie die SuS andere Fächer einschätzen und ob die Antworten ebenso ausgeglichen ausfallen, wäre in diesem Kontext interessant.

9. Literaturverzeichnis

Amelang, M. & Schmidt-Atzert, L. (2006): Psychologische Diagnostik und Intervention. Heidelberg: Springer.

Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2008): Multivariate Analysemethoden – Eine anwendungsorientierte Anwendung, Berlin: Springer.

Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In: Psychological Review, 84, S. 191-215.

Bastian, H.-G. (1980): Neue Musik im Schülerurteil, Mainz: Schott.

Berliner Philharmoniker: Protest gegen Abbau von Schulmusik, offener Brief an den Senator für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Herrn Prof. Dr. E. Zöllner, 24.02.2010.

Bühner, M. (2011): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion, München: Pearson Studium.

Busch, T. (2010): Was, glaubst du, kannst du in Musik? Eine Studie zu musikalischen und musikbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen in der Sekundarstufe 1, In: Diskussion Musikpädagogik, 46, S. 17 – 19.

Bortz, J. & Döring, N. (2002): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin: Springer.

Brosius, F. (2010): SPSS 18 für Dummies. Weinheim: Wiley-Vch.

Bruner, J.S. & Postman, L. (1948): An approach to social perception, In: Wayne Dennis (Hrsg.), Current trends in social psychology, Pittsburgh P.A.: University of Pittsburgh Press.

Cohen, J. (1988): Statistical Power Analysis for the Behavioral sciences, Hillsdale: Erlbaum.

Czerwenka, K., Nölle, K., Pause, G., Schlotthaus, W., Schmidt, H. J. & Tessloff, J. (1990): Schülerurteile über Schule – Bericht über eine internationale Untersuchung, In: Europäische Hochschulschriften, Reihe XI Pädagogik, Bd. 419, Frankfurt: Peter Lang.

Deci, E.L. & Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, In: Zeitschrift für Pädagogik, 39, S. 223-238.

Fichten, W. (1994): Unterricht aus Schülersicht, In: Europäische Hochschulschriften, Reihe XI Pädagogik, Bd. 562, Frankfurt: Peter Lang.

Fisseni, H.-J. (2004): Lehrbuch der psychologischen Diagnostik. Mit Hinweisen zur Intervention. Göttingen: Hogrefe.

Fromm, M. (1987): Die Sicht der Schüler in der Pädagogik – Untersuchungen zur Behandlung der Sicht von Schülern in der pädagogischen Theoriebildung und in der quantitativen und qualitativen empirischen Forschung, Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: Kürzungen/Veränderungen in der allgemeinbildenden Schule bis zum Schuljahr 2009/10, April 2010.

Gollwitzer, P. (1996): Das Rubikonmodell der Handlungsphasen. In: Kuhl, J. (Hrsg.): Motivation, Volition und Handlung, Göttingen: Hogrefe.

Gräf, D. (1985): Die Veränderbarkeit der Einstellung zur Musik und zum Musikunterricht durch Werkanalyse, In: Wagner, R. (Hrsg.): Studien zur Psychologie und Therapie in der Musikpädagogik, Bd. 2, Frankfurt am Main: Peter Lang.

Graml, K. und Reckziegel, W. (1982): Die Einstellung zur Musik und zum Musikunterricht, In: Abel-Struth, S. (Hrsg.): Musikpädagogik, Bd. 6, Mainz: Schott.

Haecker, H. & Werres, W. (1983): Schule und Unterricht im Urteil der Schüler, In: Biermann, R. & Wittenbruch, W.: Studien zur Pädagogik der Schule, Bd 10, Frankfurt: Peter Lang.

Harnischmacher, C. (o. J.): Ein Fragebogen zum Üben. Unveröffentlichtes Manuskript der Forschungsstelle Empirische Musikpädagogik, Universität der Künste Berlin.

Harnischmacher, C. (1997): The effects of individual differences in motivation, volition and maturational processes on practice behaviour of young instrumentalists, In: Jørgsen, H. & Lehmann, A. C. (Hrsg.): Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice, Norges musikhøgskole: NHM-publikasjoner, S. 71-88.

Harnischmacher, C. (2008): Subjektorientierte Musikerziehung -eine Theorie des Lernen und Lehrens von Musik, In: Kraemer, R.-D. (Hrsg.): Forum Musikpädagogik, Bd. 86, Augsburg: Wißner.

Heckhausen, H. & Rheinberg, F. (1980): Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet. In: Unterrichtswissenschaft, 8, S. 7-47.

Heckhausen, H. (1989): Motivation und Handeln. Berlin: Springer.

Heckhausen, J. (2006): Motivation und Handeln. Berlin: Springer.

Hörmann, K. (1977): Studie zur Motivation im Musikunterricht – Ein Beitrag zur Didaktik des psychooohysischen Musikverstehens, In: Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Bd. 1, Regensburg: Gustav Bosse.

Hussy, W. & Jain, A. (2002): Experimentelle Hypothesenprüfung in der Psychologie, Göttingen: Hogrefe.

- Kähler, W.-M. (2010): Statistische Datenanalyse: Verfahren verstehen und mit SPSS gekonnt einsetzen. Wiesbaden: Vieweg.
- Köller, O. & Schiefele, U. (2001): Zielorientierung, In: Rost, D. H.: Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, Weinheim: Beltz.
- Krampen, G. (1981): IPC-Fragebogen zu Kontrollüberzeugungen, Göttingen: Hogrefe.
- Krampen, G. (1987): Handlungstheoretische Persönlichkeitspsychologie, Göttingen: Hogrefe.
- Krampen, G. (1991): Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK), Göttingen: Hogrefe.
- Kraus, E. (Hrsg) (1976): Schule ohne Musik? Musik und Musikunterricht in der Bildungsplanung – Analysen und Perspektiven – Vorträge der elften Bundesschulmusikwoche Düsseldorf 1976, Mainz: Schott.
- Krug, S.; Herberts, K. & Strauch, T. (1999): Drei Trainingsmethoden zur motivationalen Orientierung von Unterricht: Effekte bei Lehrern und Schülern, In: Rheinberg, F. & Krug, S. (Hrsg.): Motivationsförderung im Schulalltag, Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. (1987): Motivation und Handlungskontrolle: Ohne guten Willen geht es nicht. In: Heckhausen, H., Gollwitzer, P. M. & Weinert, F. E. (Hrsg.): Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften, Berlin: Springer.
- Kuhl, J. (1994): Volition and personality – action versus state orientation, Seattle: Hogrefe & Huber.
- Messner, R. (2004): Selbstreguliertes Lernen, In: Praxis Schule 5-10, Themenschwerpunkt „Selbstreguliertes Lernen“, 5, S. 6-8.
- Mietzel, G. (2007): Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens, Göttingen: Hogrefe.
- Möller, J. (2001): Attributionen, In: Rost, D.H. (Hrsg.): Handwörterbuch pädagogische Psychologie, Göttingen: Hogrefe.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2007): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion, Heidelberg: Springer.
- Mummendey, H.D. (1995): Die Fragebogenmethode, Göttingen: Hogrefe.
- Nölle, V. (1995): Schüler sehen Schule anders – Eine empirische Untersuchung über Schulauffassungen von Schülern und ihren Konsens, In: Aurin, K.: Schule-Wirklichkeit- Entwicklungsperspektiven und Herausforderungen, Bd. 5, Frankfurt: Lang.

- Reinhard, G. (1981): Leistungsmotivation im musikalischen Bereich, In: de la Motte, H.: Beiträge zur systematischen Musikwissenschaft, Bd 6, Hamburg: Verlag der Musikalienhandlung.
- Rheinberg, F. (2002): Motivationsförderung im Unterrichtsalltag, In: Pädagogik, 9, S. 8-13.
- Rheinberg, F.& Krug, S. (2005): Motivationsförderung im Schulalltag. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. (2006): Motivation, Stuttgart: Kohlhammer.
- Schell, R., Hill, P.B. & Esser, E. (1989): Methoden der empirischen Sozialforschung. München: Oldenbourg Verlag.
- Schwarzer, R.(1993): Streß, Angst und Handlungsregulation. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarzer, R. & Jerusalem M. (Hrsg.) (1999): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen - Dokumentation der psychischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen, Berlin.
- Schwarzer, R. & Jerusalem M. (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit, In: Jerusalem, M. & Hopf, D.: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, Zeitschrift für Pädagogik, 44, Beiheft, S. 28-53.
- Stiensmeier-Pelster, J., Balke, S. & Schlangen, B. (1996): Lern- vs. Leistungszielorientierung als Bedingung des Lernfortschritts, In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 28, S. 169-187.
- Stiller, J.: Die neue Studentafel der integrierten Sekundarschulen: So verbindlich wie nötig – so flexibel wie möglich, Pressemitteilung der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Thema Bildung, 04.12.2009.
- Traub, S. (2003): Selbstgesteuertes Lernen in der Praxis, In: Pädagogik, 5, 55. Jg., S. 19-22.
- Weiner, B. (1994): Motivationspsychologie, Weinheim: Beltz.
- Werres, W. (1996): Schüler in Schule und Unterricht – Berichte und Untersuchungsverfahren, In: Biermann, R. & Wittenbruch, W.: Studien zur Pädagogik der Schule, Bd. 21, Frankfurt: Lang.

11. Anhang

11.1 Der Fragebogen

Ein Fragebogen zum Musikunterricht

Deine Angaben werden nicht an andere weitergereicht und sind anonym. Bitte kreuze die Antworten an oder fülle die Kästchen aus.

1. **Alter:** 14 15 16 17

2. **Klassenstufe:** 9 10

3. **Geschlecht:** m w

4. **Nationalität:** deutsch türkisch andere

5. **Schulform:** Gymnasium Gesamtschule

6. **Ich habe Instrumentalunterricht:** ja nein

Wenn ja: 6a) an der Musikschule privat

6b) Ich habe seit Jahren

Instrumentalunterricht.

Kreuze bitte das Kästchen an, das deine eigene Meinung ausdrückt! Achte darauf, keine Frage auszulassen und nur ein Kreuz pro Frage zu machen.

| Die folgenden Fragen beziehen sich auf den Musikunterricht in diesem Schuljahr. | | immer | häufig | manchmal | selten | nie |
|---|--|-------|--------|----------|--------|-----|
| 1 | Ich weiß, mit welchen Hilfen ich Arbeitsaufträge im Musikunterricht lösen kann. | | | | | |
| 2 | Im Musikunterricht komme ich gut klar. | | | | | |
| 3 | Ich weiß genau, wie ich mit neuen Aufgaben im Musikunterricht fertig werde. | | | | | |
| 4 | Die Arbeitsaufträge im Musikunterricht verstehe ich. | | | | | |
| 5 | Selbst bei neuen Aufgaben im Musikunterricht weiß ich, wie ich diese lösen kann. | | | | | |
| 6 | Es fällt mir leicht, im Musikunterricht mitzumachen. | | | | | |
| 7 | Bei Problemen mit Aufgaben im Musikunterricht habe ich verschiedene Lösungsideen. | | | | | |
| 8 | Bei Arbeitsaufträgen im Musikunterricht, weiß ich, was ich machen soll. | | | | | |
| 9 | Es fällt mir leicht neues im Musikunterricht zu lernen. | | | | | |
| 10 | Ich weiß was ich tun muss, um Aufgaben im Musikunterricht zu bearbeiten. | | | | | |
| 11 | Das Mitarbeiten im Musikunterricht bereitet mir keine Probleme. | | | | | |
| 12 | Ich weiß, wie ich mir im Musikunterricht Hilfe holen kann, wenn ich nicht weiterkomme. | | | | | |

| Die folgenden Fragen beziehen sich auf den Musikunterricht in diesem Schuljahr. | | immer | häufig | manchmal | selten | nie |
|---|--|-------|--------|----------|--------|-----|
| 1 | Wenn ich mich anstrenge, kann ich schwere Aufgaben im Musikunterricht lösen. | | | | | |
| 2 | Auch wenn ich einmal längere Zeit gefehlt habe, kann ich gute Leistungen im Musikunterricht erzielen. | | | | | |
| 3 | Mit etwas Übung werde ich die Arbeitsaufträge im Musikunterricht bewältigen. | | | | | |
| 4 | Wenn ich im Musikunterricht etwas präsentieren soll, bin ich überzeugt davon, dass ich das gut machen werde. | | | | | |
| 5 | Ich bin überzeugt davon, dass ich die Aufgaben im Musikunterricht schaffen kann. | | | | | |
| 6 | Ich bin sicher, dass ich mein gewünschtes Ergebnis im Musikunterricht erreichen kann. | | | | | |
| 7 | Im Musikunterricht entscheide ich mich manchmal für eine schwierige Aufgabe, da ich diese mit etwas Übung schaffen kann. | | | | | |
| 8 | Ich kann gut einschätzen, wie lange ich für eine Aufgabe im Musikunterricht brauche. | | | | | |
| 9 | Auch wenn der Musiklehrer / die Musiklehrerin noch mehr fordert, werde ich die Anforderungen bewältigen können. | | | | | |
| 10 | Im Musikunterricht kann ich schwierige Aufgaben lösen. | | | | | |
| 11 | Ich weiß, dass ich im Musikunterricht gute Ergebnisse erzielen kann, wenn ich mich anstrenge. | | | | | |
| 12 | Herausforderungen im Musikunterricht stellen für mich kein Problem dar. | | | | | |

| Denke bitte daran, dass anzukreuzen, was du <u>tatsächlich empfindest</u> , nicht was du gerne empfinden würdest! | | | | | | |
|---|---|-------|--------|----------|--------|-----|
| Die Fragen beziehen sich auf das laufende Schuljahr. | | immer | häufig | manchmal | selten | nie |
| 1 | Ich kann im Musikunterricht nur konzentriert arbeiten, wenn es um mich herum ganz still ist. | | | | | |
| 2 | Wenn ich mit einer Aufgabe im Musikunterricht nicht klar komme, liegt das daran, dass die Aufgabe doof ist. | | | | | |
| 3 | Oft werden Themen im Musikunterricht behandelt, die mich nicht interessieren. | | | | | |
| 4 | Ich lasse mich im Musikunterricht schnell von anderen ablenken. | | | | | |
| 5 | Bei einem anderen Musiklehrer / einer anderen Musiklehrerin würde mir der Musikunterricht mehr Spaß machen. | | | | | |
| 6 | Wenn es im Musikraum sehr laut ist, kann ich mich nicht konzentrieren. | | | | | |
| 7 | Die Aufgaben im Musikunterricht sind langweilig, deshalb mache ich nicht mit. | | | | | |
| 8 | Im Musikunterricht arbeiten wir mit Musik, die ich langweilig finde. | | | | | |
| 9 | Im Musikunterricht mache ich nicht mit, weil es kindisch ist. | | | | | |
| 10 | Dass der Musikunterricht mir keinen Spaß macht, liegt am Lehrer. | | | | | |
| 11 | Ich könnte besser am Musikunterricht teilnehmen, wenn es ganz ruhig ist. | | | | | |
| 12 | Die Musikauswahl im Musikunterricht ist schlecht. | | | | | |

| Hier geht es um deine Zielsetzung im Musikunterricht. | | immer | häufig | manchmal | selten | nie |
|--|--|--------------|---------------|-----------------|---------------|------------|
| 1 | Ich mache gern im Musikunterricht mit, um mit anderen gemeinsam Musik zu machen. | | | | | |
| 2 | Die Aufführungen sind für mich das wichtigste am Musikunterricht. | | | | | |
| 3 | Ich finde es toll, dass man im Musikunterricht verschiedene Instrumente kennen lernt. | | | | | |
| 4 | Ich freue mich auf die Musik im Musikunterricht. | | | | | |
| 5 | Ich habe große Lust im Musikunterricht mit anderen Schülern Musik zu machen. | | | | | |
| 6 | Ich mache gern im Musikunterricht mit, um etwas vor der Schule / der Klasse aufzuführen. | | | | | |
| 7 | Im Musikunterricht geht es mir darum, etwas über Musik zu lernen. | | | | | |
| 8 | Es macht mir großen Spaß, im Musikunterricht Musik zu machen. | | | | | |
| 9 | Das Zusammenspielen und Singen mit anderen macht mir im Musikunterricht am meisten Spaß. | | | | | |
| 10 | Musik ist eines meiner Lieblingsfächer. | | | | | |
| 11 | Ich finde es gut, dass man im Musikunterricht verschiedene Arten von Musik kennen lernt. | | | | | |
| 12 | Es macht mir großen Spaß, die Musik im Musikunterricht zu hören. | | | | | |

1. Wie oft hattest du in diesem Schuljahr Musikunterricht?

- regelmäßig 1x die Woche regelmäßig 2x die Woche
 unregelmäßig ein paar Mal im Monat gar nicht

2. Wie oft hattest du im letzten Schuljahr Musikunterricht?

- regelmäßig 1x die Woche regelmäßig 2x die Woche
 unregelmäßig ein paar Mal im Monat gar nicht

3. Wie viele Stunden Musikunterricht in der Woche wünschst du dir? **4. Musikunterricht wird zu Recht als unwichtiges Fach bezeichnet.**

(Bewerte auf einer Skala von 1 bis 5!)

- Stimmt Stimmt nicht
 1 2 3 4 5

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

- Stimmt Stimmt nicht
 1 2 3 4 5

Warum? _____

6. Ordne die folgenden Fächer nach ihrer Wichtigkeit. Benutze die Ziffern von eins bis sechs. 1 ist am wichtigsten, 6 am unwichtigsten.

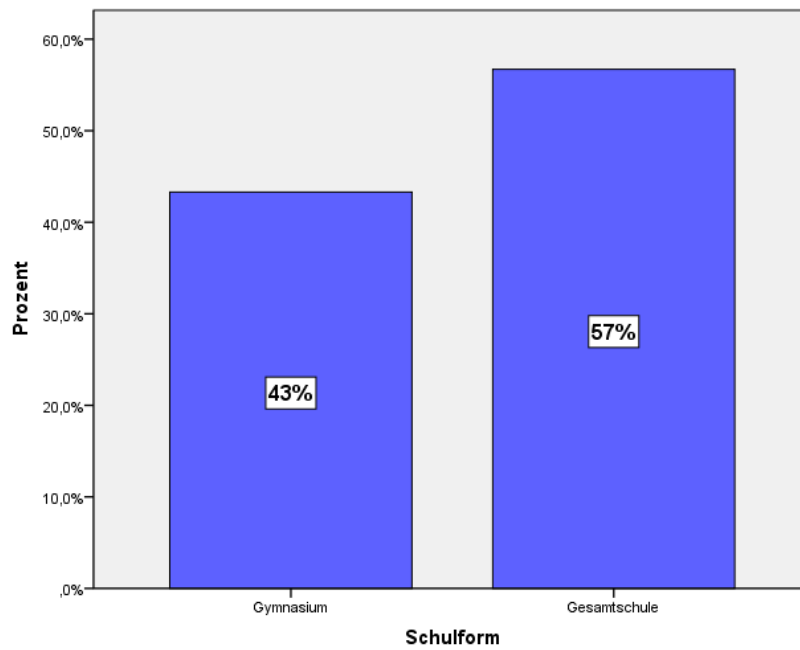
- Mathe Deutsch Musik
 Englisch Biologie Sport

Nun ist es geschafft! Vielen Dank!

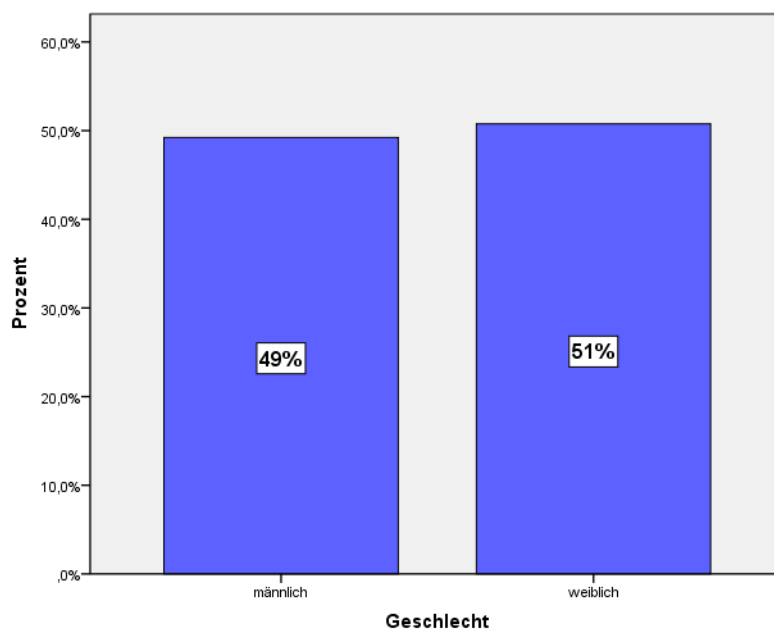
11.2 Diagramme

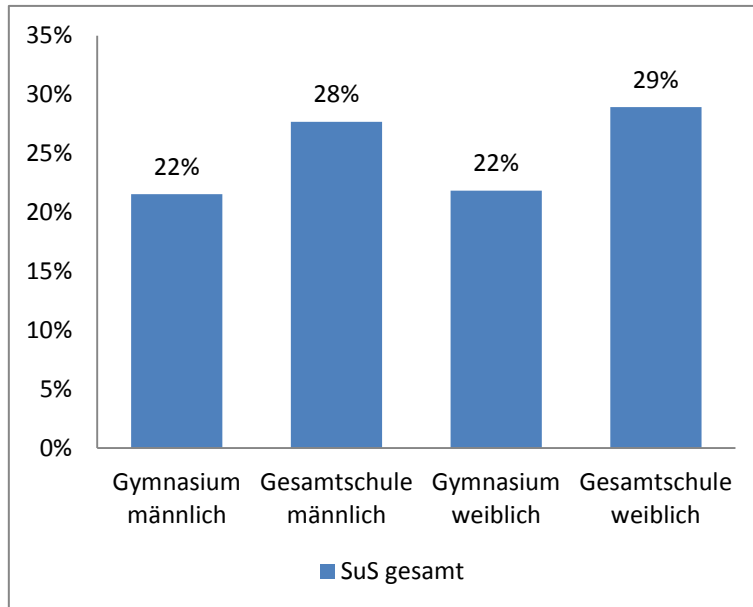
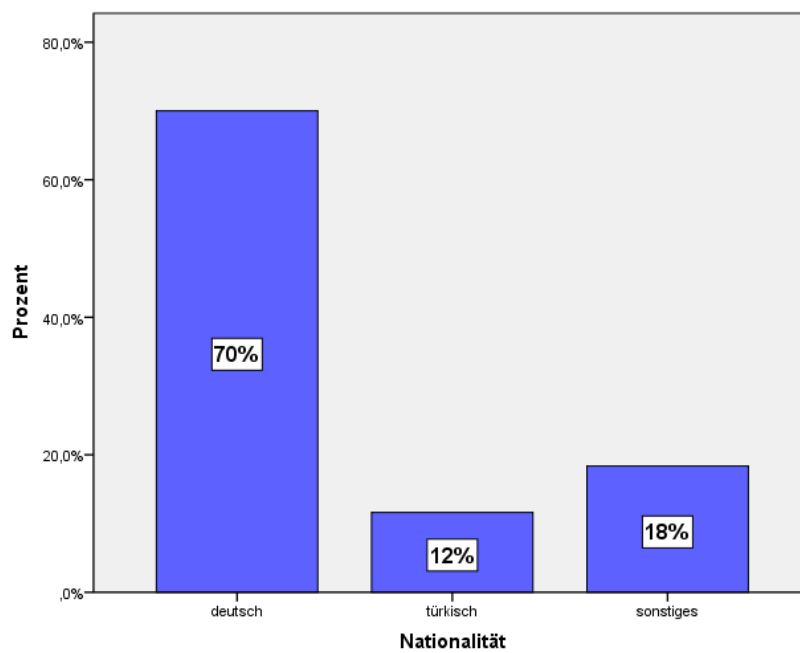
11.2.1 Zusammensetzung der Stichprobe

Diag. 1: Schulformverteilung

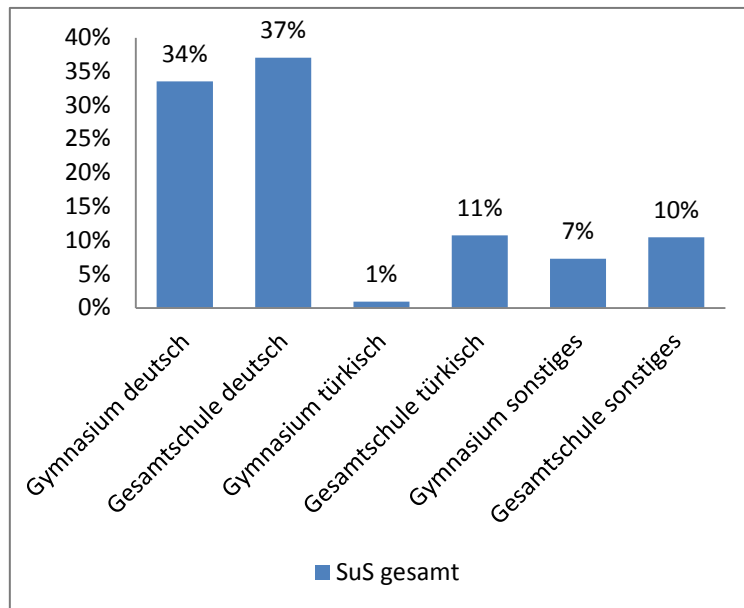


Diag. 2: Geschlechterverteilung

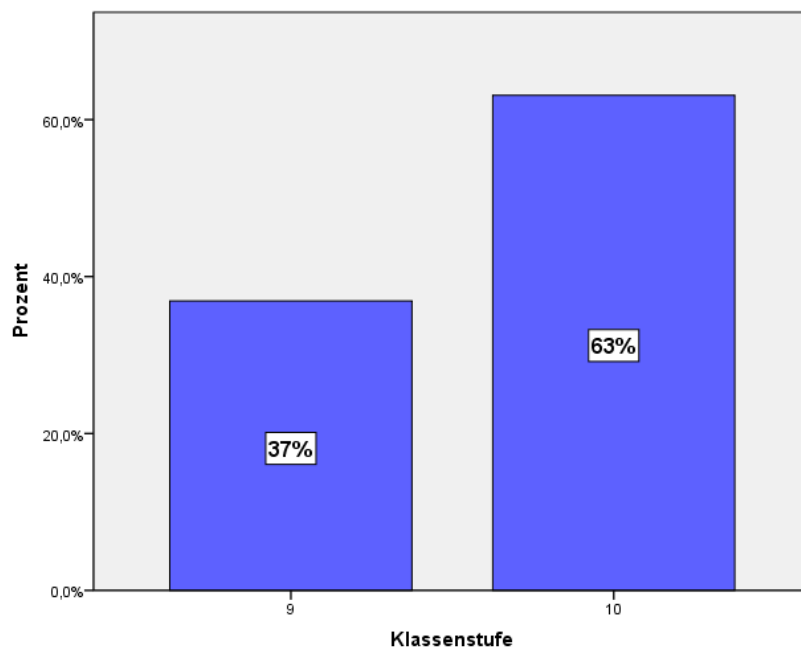


Diag. 3: Verhältnis Schulform / Geschlechterverteilung**Diag. 4: Verteilung der Nationalitäten**

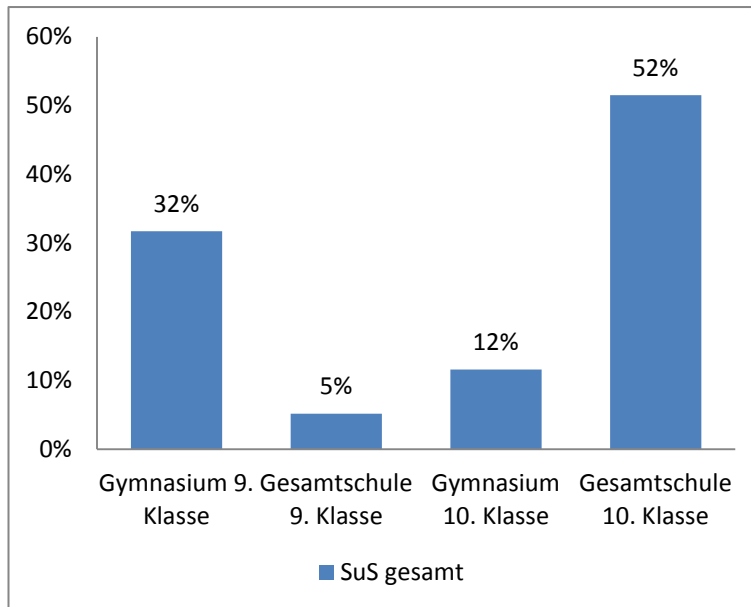
Diag. 5: Verhältnis Nationalität und Schulform



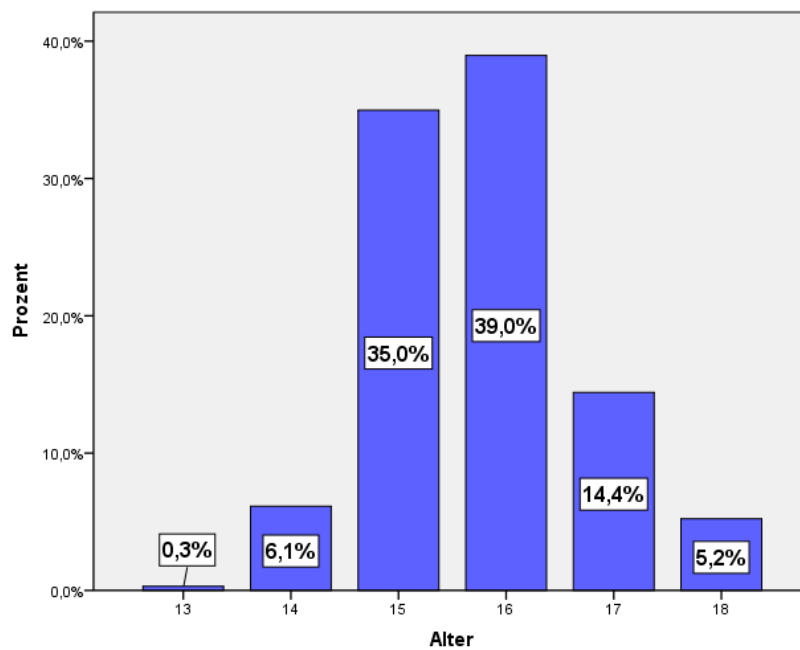
Diag. 6: Verteilung der Klassenstufen



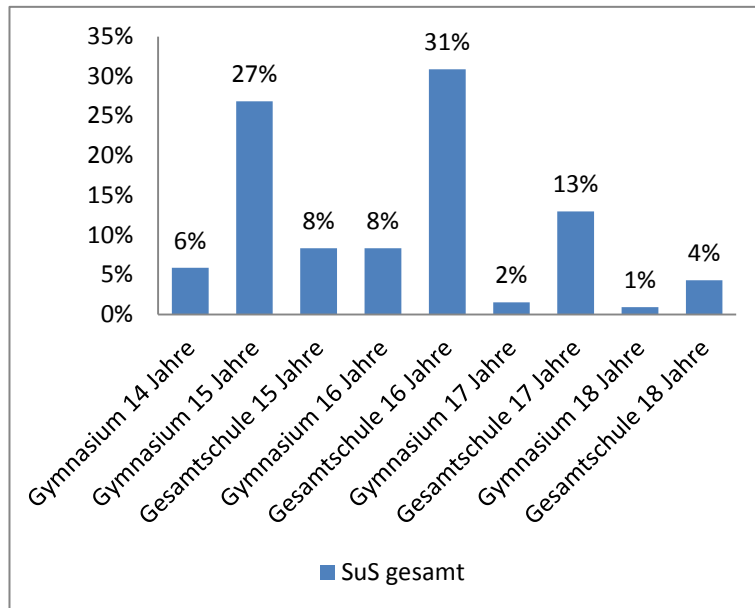
Diag. 7: Verhältnis Klassenstufe und Schulform



Diag. 8: Verteilung Alter

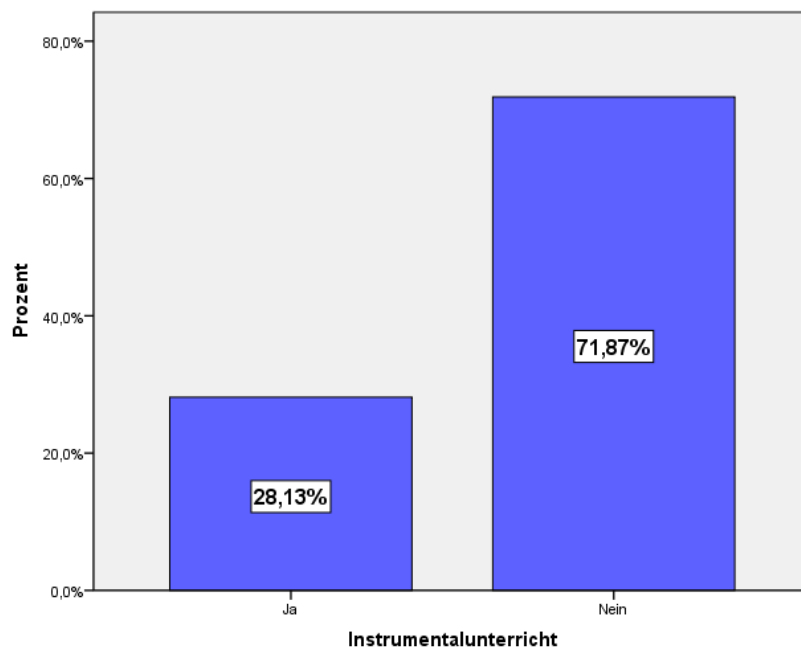


Diag. 9: Verhältnis Alter und Schulform

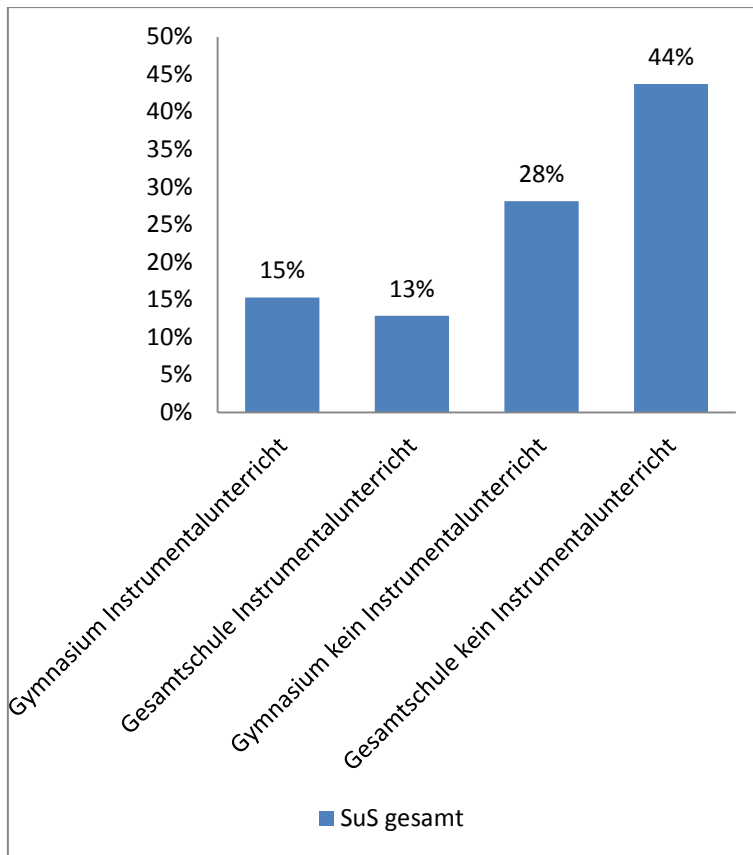


| Schulform | Mittelwert |
|--------------|------------|
| Gymnasium | 15,18 |
| Gesamtschule | 16,22 |
| Insgesamt | 15,77 |

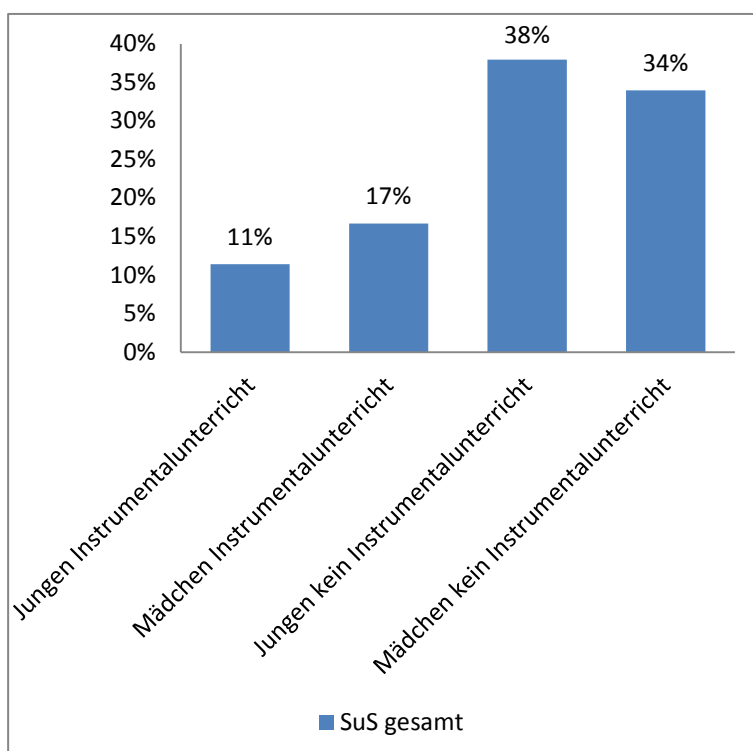
Diag. 10: Verteilung Instrumentalunterricht



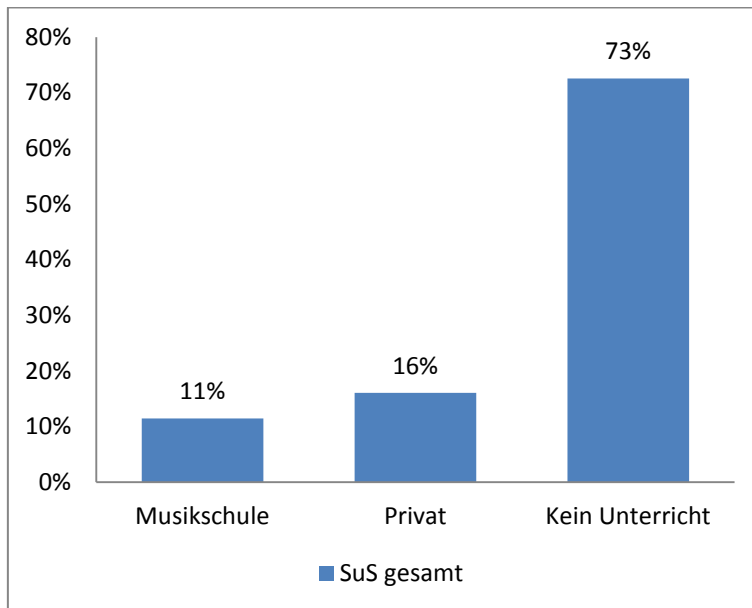
Diag. 11: Verhältnis Instrumentalunterricht und Schulform



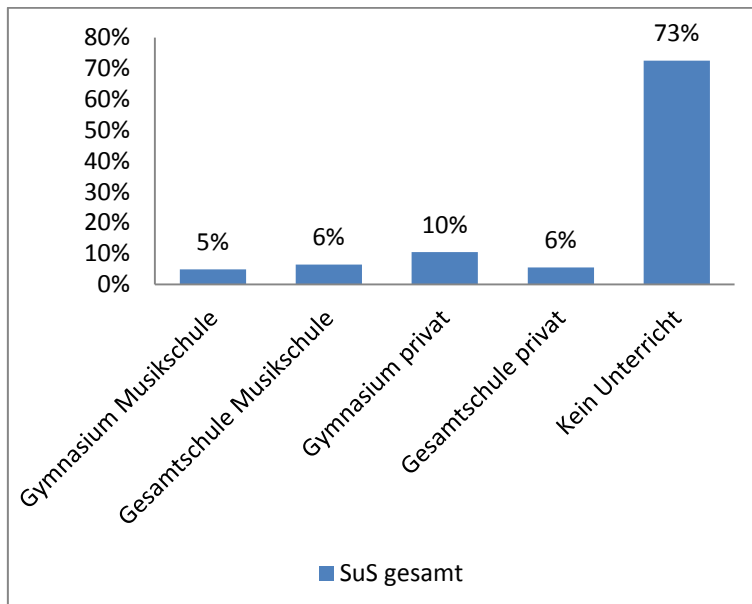
Diag. 12: Verhältnis Instrumentalunterricht und Geschlecht

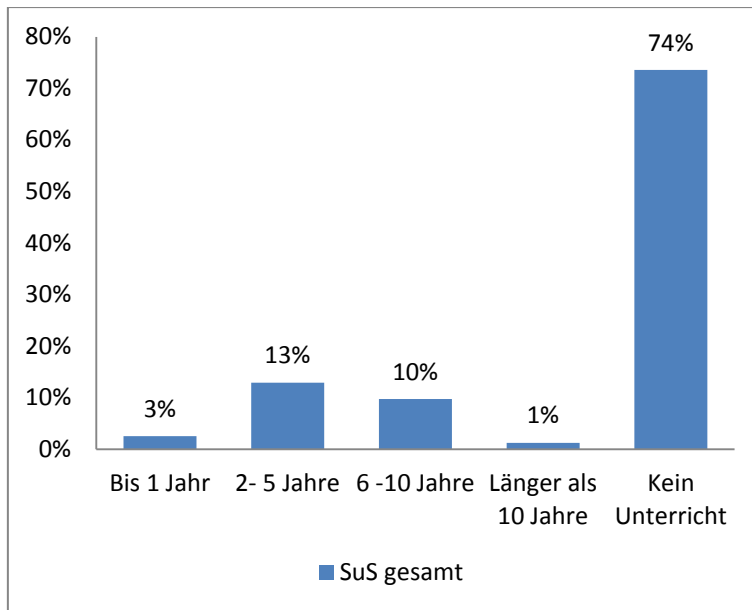


Diag. 13: Verteilung Institution Instrumentalunterricht



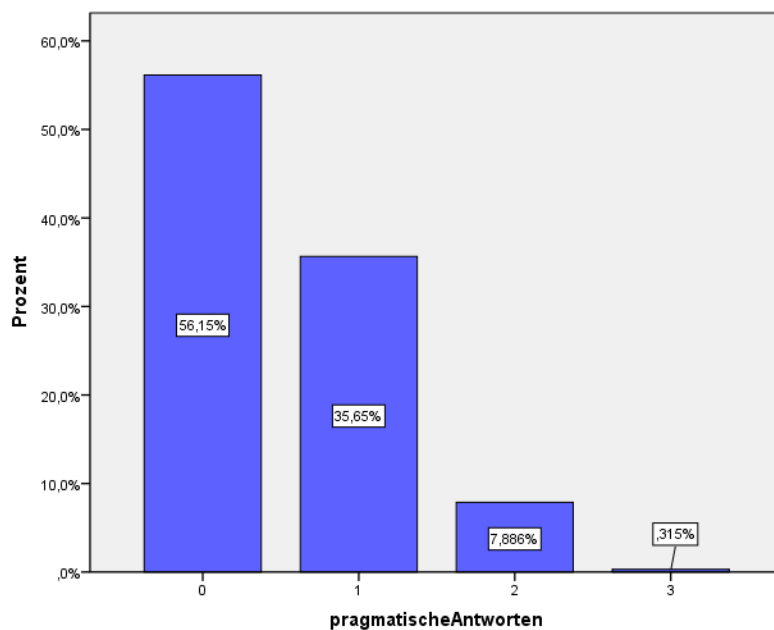
Diag. 14: Verhältnis Institution und Schulform



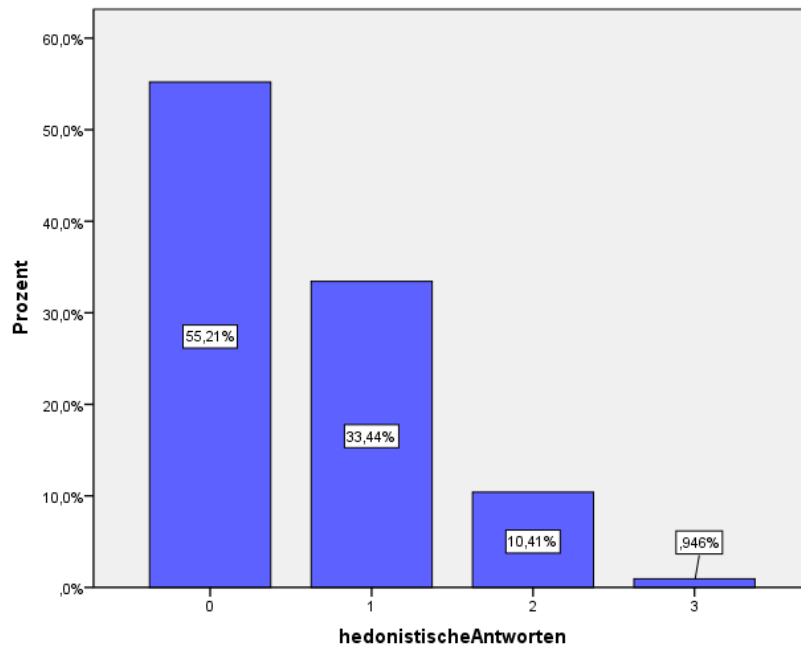
Diag. 15: Länge Instrumentalunterricht

| Schulform | Mittelwert |
|--------------|------------|
| Gymnasium | 5,311 |
| Gesamtschule | 4,682 |
| Insgesamt | 5,026 |

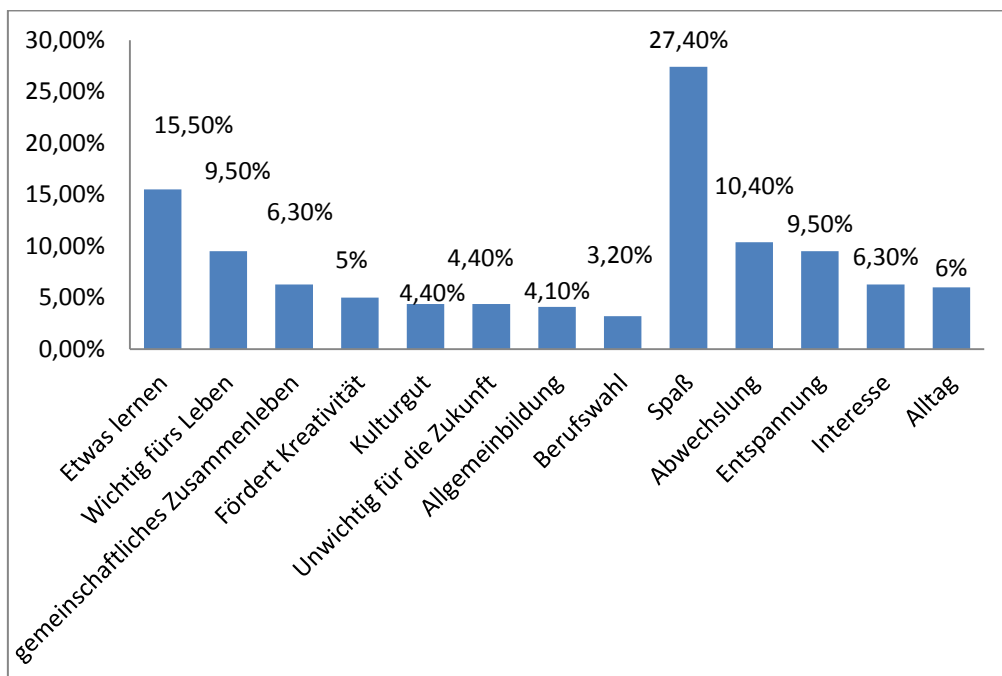
11.2.2 Weitere Ergebnisse

Diag. 16: Offene Frage, Häufigkeit pragmatischer Antworten

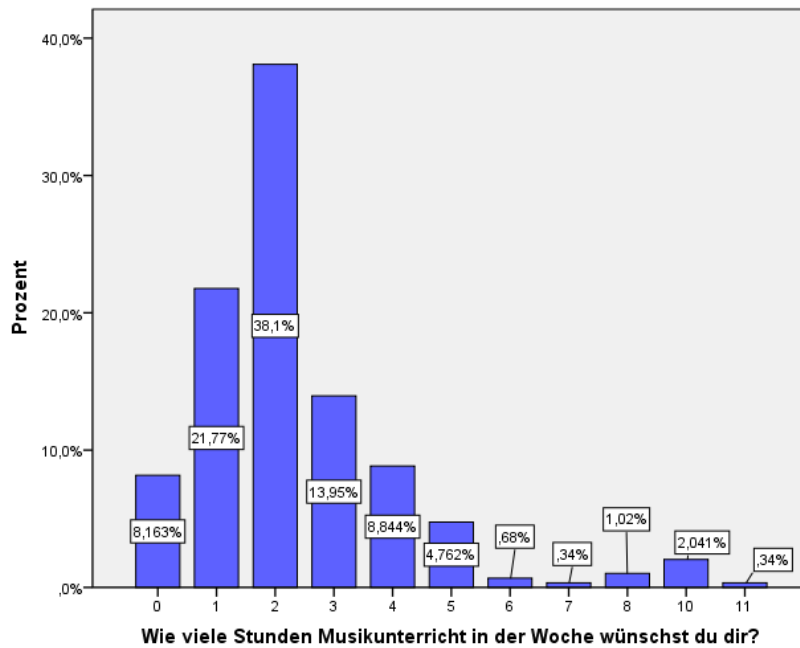
Diag. 17: Offene Frage, Häufigkeit hedonistischer Antworten



Diag. 18: Offene Frage, Häufigkeit aller Antworten



Diag. 19: Wunsch- Wochenstunden Musik



11.3 Tabellen

11.3.1 Skalenuntersuchung

Tab. 1: Normalverteilung 1

| Tests auf Normalverteilung | | | | | | |
|--|---------------------------------|-----|-------------|--------------|-----|-------------|
| | Kolmogorov-Smirnov ^a | | | Shapiro-Wilk | | |
| | Statistik | df | Signifikanz | Statistik | df | Signifikanz |
| Selbstwirksamkeit | ,092 | 328 | ,000 | ,959 | 328 | ,000 |
| Kontrollüberzeugung | ,068 | 328 | ,001 | ,978 | 328 | ,000 |
| Externale Handlungshemmung | ,049 | 328 | ,057 | ,992 | 328 | ,073 |
| Zielorientierung | ,071 | 328 | ,000 | ,977 | 328 | ,000 |
| Gesamtmotivation | ,036 | 328 | ,200* | ,992 | 328 | ,091 |
| a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors | | | | | | |
| *. Dies ist eine untere Grenze der echten Signifikanz. | | | | | | |

Tab. 2: Normalverteilung nach Eliminierung der Ausreißer

| Tests auf Normalverteilung | | | | | | |
|--|---------------------------------|-----|-------------|--------------|-----|-------------|
| | Kolmogorov-Smirnov ^a | | | Shapiro-Wilk | | |
| | Statistik | df | Signifikanz | Statistik | df | Signifikanz |
| Gesamtmotivation1 | ,028 | 317 | ,200* | ,993 | 317 | ,131 |
| Zielorientierung | ,070 | 317 | ,001 | ,978 | 317 | ,000 |
| Externale Handlungshemmung | ,049 | 317 | ,068 | ,992 | 317 | ,096 |
| Kontrollüberzeugung | ,063 | 317 | ,004 | ,987 | 317 | ,006 |
| Selbstwirksamkeit | ,076 | 317 | ,000 | ,975 | 317 | ,000 |
| a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors | | | | | | |
| *. Dies ist eine untere Grenze der echten Signifikanz. | | | | | | |

Tab. 3: Normalverteilung nach Eliminierung von Items durch Cronbachs alpha

| Tests auf Normalverteilung | | | | | | |
|--|---------------------------------|-----|-------------|--------------|-----|-------------|
| | Kolmogorov-Smirnov ^a | | | Shapiro-Wilk | | |
| | Statistik | df | Signifikanz | Statistik | df | Signifikanz |
| Gesamtmotivation | ,047 | 317 | ,093 | ,990 | 317 | ,031 |
| Zielorientierung | ,065 | 317 | ,003 | ,981 | 317 | ,000 |
| Externale Handlungshemmung | ,067 | 317 | ,001 | ,981 | 317 | ,000 |
| Kontrollüberzeugung | ,069 | 317 | ,001 | ,979 | 317 | ,000 |
| Selbstwirksamkeit | ,087 | 317 | ,000 | ,971 | 317 | ,000 |
| a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors | | | | | | |
| *. Dies ist eine untere Grenze der echten Signifikanz. | | | | | | |

11.3.2 Relibailität

Tab. 4: Split-Half Motivationsskala gesamt

| | | | |
|---------------------------------|-----------------|----------------------|------|
| Cronbachs Alpha | Teil 1 | Wert | ,939 |
| | | Anzahl der Items | 24 |
| | Teil 2 | Wert | ,884 |
| | | Anzahl der Items | 24 |
| | | Gesamtzahl der Items | 48 |
| Korrelation zwischen Formen | | | ,438 |
| Spearman-Brown-Koeffizient | Gleiche Länge | | ,609 |
| | ungleiche Länge | | ,609 |
| Guttmans Split-Half-Koeffizient | | | ,608 |

Tab. 5: Split-Half Skala Selbstwirksamkeit

| | | | |
|---------------------------------|--------|----------------------|------|
| Cronbachs Alpha | Teil 1 | Wert | ,848 |
| | | Anzahl der Items | 6 |
| | Teil 2 | Wert | ,827 |
| | | Anzahl der Items | 6 |
| | | Gesamtzahl der Items | 12 |
| Korrelation zwischen Formen | | | ,807 |
| Spearman-Brown-Koeffizient | | Gleiche Länge | ,893 |
| | | ungleiche Länge | ,893 |
| Guttmans Split-Half-Koeffizient | | | ,893 |

Tab. 6: Split-Half Skala Kontrollüberzeugung

| | | | |
|---------------------------------|--------|----------------------|------|
| Cronbachs Alpha | Teil 1 | Wert | ,799 |
| | | Anzahl der Items | 6 |
| | Teil 2 | Wert | ,819 |
| | | Anzahl der Items | 6 |
| | | Gesamtzahl der Items | 12 |
| Korrelation zwischen Formen | | | ,747 |
| Spearman-Brown-Koeffizient | | Gleiche Länge | ,855 |
| | | ungleiche Länge | ,855 |
| Guttmans Split-Half-Koeffizient | | | ,852 |

Tab. 7: Split-Half Skala externale Handlungshemmung

| | | | |
|---------------------------------|--------|----------------------|------|
| Cronbachs Alpha | Teil 1 | Wert | ,618 |
| | | Anzahl der Items | 6 |
| | Teil 2 | Wert | ,723 |
| | | Anzahl der Items | 6 |
| | | Gesamtzahl der Items | 12 |
| Korrelation zwischen Formen | | | ,679 |
| Spearman-Brown-Koeffizient | | Gleiche Länge | ,809 |
| | | ungleiche Länge | ,809 |
| Guttmans Split-Half-Koeffizient | | | ,808 |

Tab. 8: Split-Half Skala Zielorientierung

| | | | |
|---------------------------------|--------|----------------------|------|
| Cronbachs Alpha | Teil 1 | Wert | ,858 |
| | | Anzahl der Items | 6 |
| | Teil 2 | Wert | ,817 |
| | | Anzahl der Items | 6 |
| | | Gesamtzahl der Items | 12 |
| Korrelation zwischen Formen | | | ,760 |
| Spearman-Brown-Koeffizient | | Gleiche Länge | ,864 |
| | | ungleiche Länge | ,864 |
| Guttmans Split-Half-Koeffizient | | | ,863 |

Tab. 9: Split-Half Motivationskala gesamt nach Eliminierung von Items durch Cronbachs alpha

| | | | |
|---------------------------------|--------|----------------------|------|
| Cronbachs Alpha | Teil 1 | Wert | ,903 |
| | | Anzahl der Items | 18 |
| | Teil 2 | Wert | ,862 |
| | | Anzahl der Items | 18 |
| | | Gesamtzahl der Items | 36 |
| Korrelation zwischen Formen | | | ,641 |
| Spearman-Brown-Koeffizient | | Gleiche Länge | ,781 |
| | | ungleiche Länge | ,781 |
| Guttmans Split-Half-Koeffizient | | | ,776 |

Tab. 10: Split-Half Skala Selbstwirksamkeit nach Eliminierung von Items durch Cronbachs alpha

| | | | |
|---------------------------------|--------|----------------------|------|
| Cronbachs Alpha | Teil 1 | Wert | ,848 |
| | | Anzahl der Items | 5 |
| | Teil 2 | Wert | ,828 |
| | | Anzahl der Items | 4 |
| | | Gesamtzahl der Items | 9 |
| Korrelation zwischen Formen | | | ,830 |
| Spearman-Brown-Koeffizient | | Gleiche Länge | ,907 |
| | | ungleiche Länge | ,908 |
| Guttmans Split-Half-Koeffizient | | | ,899 |

Tab. 11: Split-Half Skala Kontrollüberzeugung nach Eliminierung von Items durch Cronbachs alpha

| | | | |
|---------------------------------|--------|----------------------|------|
| Cronbachs Alpha | Teil 1 | Wert | ,807 |
| | | Anzahl der Items | 5 |
| | Teil 2 | Wert | ,811 |
| | | Anzahl der Items | 4 |
| | | Gesamtzahl der Items | 9 |
| Korrelation zwischen Formen | | | ,754 |
| Spearman-Brown-Koeffizient | | Gleiche Länge | ,860 |
| | | ungleiche Länge | ,861 |
| Guttmans Split-Half-Koeffizient | | | ,856 |

Tab. 12: Split-Half Skala externale Handlungshemmung nach Eliminierung von Items durch Cronbachs alpha

| | | | |
|---------------------------------|--------|----------------------|------|
| Cronbachs Alpha | Teil 1 | Wert | ,728 |
| | | Anzahl der Items | 5 |
| | Teil 2 | Wert | ,721 |
| | | Anzahl der Items | 4 |
| | | Gesamtzahl der Items | 9 |
| Korrelation zwischen Formen | | | ,687 |
| Spearman-Brown-Koeffizient | | Gleiche Länge | ,814 |
| | | ungleiche Länge | ,816 |
| Guttmans Split-Half-Koeffizient | | | ,802 |

Tab. 13: Split-Half Skala Zielorientierung nach Eliminierung von Items durch Cronbachs alpha

| | | | |
|---------------------------------|--------|----------------------|------|
| Cronbachs Alpha | Teil 1 | Wert | ,836 |
| | | Anzahl der Items | 5 |
| | Teil 2 | Wert | ,744 |
| | | Anzahl der Items | 4 |
| | | Gesamtzahl der Items | 9 |
| Korrelation zwischen Formen | | | ,821 |
| Spearman-Brown-Koeffizient | | Gleiche Länge | ,902 |
| | | ungleiche Länge | ,903 |
| Guttmans Split-Half-Koeffizient | | | ,887 |

Tab. 14: Cronbach alpha Motivationsskala gesamt

| Cronbachs Alpha | Anzahl der Items |
|--------------------|---------------------|
| ,930 | 48 |

Tab. 15: Cronbach alpha Skala Selbstwirksamkeit

| Cronbachs Alpha | Anzahl der Items |
|--------------------|---------------------|
| ,909 | 12 |

Tab. 16: Cronbach alpha Skala Kontrollüberzeugung

| Cronbachs Alpha | Anzahl der Items |
|--------------------|---------------------|
| ,888 | 12 |

Tab. 17: Cronbach alpha Skala externe Handlungshemmung

| Cronbachs Alpha | Anzahl der Items |
|--------------------|---------------------|
| ,806 | 12 |

Tab. 18: Cronbachs alpha Skala Zielorientierung

| Cronbachs Alpha | Anzahl der Items |
|--------------------|---------------------|
| ,904 | 12 |

Tab. 19: Cronbach alpha Motivationsskala gesamt nach Eliminierung von Items

| Cronbachs Alpha | Anzahl der Items |
|--------------------|---------------------|
| ,926 | 36 |

Tab. 20: Cronbach alpha Skala Selbstwirksamkeit nach Eliminierung von Items

| Cronbachs Alpha | Anzahl der Items |
|-----------------|------------------|
| ,911 | 9 |

Tab. 21: Cronbach alpha Skala Kontrollüberzeugung nach Eliminierung von Items

| Cronbachs Alpha | Anzahl der Items |
|-----------------|------------------|
| ,886 | 9 |

Tab. 22: Cronbach Skala externe Handlungshemmung gesamt nach Eliminierung von Items

| Cronbachs Alpha | Anzahl der Items |
|-----------------|------------------|
| ,833 | 9 |

Tab. 23: Cronbach alpha Skala Zielorientierung nach Eliminierung von Items

| Cronbachs Alpha | Anzahl der Items |
|-----------------|------------------|
| ,891 | 9 |

11.3.3 Validität

Tab. 24: Faktorenanalyse

| Rotierte Komponentenmatrix | | | | | | |
|---|------------|---|---|---|---|---|
| | Komponente | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Im Musikunterricht komme ich gut klar. | ,769 | | | | | |
| Ich weiß genau, wie ich mit neuen Aufgaben im Musikunterricht fertig werde. | ,711 | | | | | |

| | | | | | | |
|---|------|--|--|--|--|--|
| Die Arbeitsaufträge im Musikunterricht verstehe ich. | ,758 | | | | | |
| Selbst bei neuen Aufgaben im Musikunterricht weiß ich, wie ich diese lösen kann. | ,715 | | | | | |
| Es fällt mir leicht, im Musikunterricht mitzumachen | ,696 | | | | | |
| Bei Arbeitsaufträgen im Musikunterricht, weiß ich, was ich machen soll. | ,758 | | | | | |
| Es fällt mir leicht neues im Musikunterricht zu lernen. | ,782 | | | | | |
| Ich weiß was ich tun muss, um Aufgaben im Musikunterricht zu bearbeiten. | ,734 | | | | | |
| Das Mitarbeiten im Musikunterricht bereitet mir keine Probleme. | ,669 | | | | | |
| Wenn ich mich anstrengende, kann ich schwere Aufgaben im Musikunterricht lösen. | ,578 | | | | | |
| Auch wenn ich einmal längere Zeit gefehlt habe, kann ich gute Leistungen im Musikunterricht erzielen. | ,656 | | | | | |
| Mit etwas Übung werde ich die Arbeitsaufträge im Musikunterricht bewältigen. | ,583 | | | | | |
| Ich bin überzeugt davon, dass ich die Aufgaben im Musikunterricht schaffen kann. | ,659 | | | | | |
| Ich bin sicher, dass ich mein gewünschtes Ergebnis im Musikunterricht erreichen kann. | ,552 | | | | | |

| | | | | | | |
|---|------|--|------|------|------|--|
| Auch wenn der Musiklehrer / die Musiklehrerin noch mehr fordert, werde ich die Anforderungen bewältigen können. | ,625 | | | | | |
| Im Musikunterricht kann ich schwierige Aufgaben lösen. | ,746 | | | | | |
| Ich weiß, dass ich im Musikunterricht gute Ergebnisse erzielen kann, wenn ich mich anstrengte. | ,565 | | | | | |
| Herausforderungen im Musikunterricht stellen für mich kein Problem dar. | ,615 | | | | | |
| Wenn ich mit einer Aufgabe im Musikunterricht nicht klar komme, liegt das daran, dass die Aufgabe doof ist. | | | ,746 | | | |
| Oft werden Themen im Musikunterricht behandelt, die mich nicht interessieren. | | | , | | ,411 | |
| Ich lasse mich im Musikunterricht schnell von anderen ablenken. | | | ,631 | | | |
| Bei einem anderen Musiklehrer / einer anderen Musiklehrerin würde mir der Musikunterricht mehr Spaß machen. | | | | ,845 | | |
| Die Aufgaben im Musikunterricht sind langweilig, deshalb mache ich nicht mit. | | | ,580 | | | |
| Im Musikunterricht arbeiten wir mit Musik, die ich langweilig finde. | | | | | ,782 | |
| Im Musikunterricht mache ich nicht mit, weil es kindisch ist. | | | ,649 | | | |
| Dass der Musikunterricht mir keinen Spaß macht, liegt am Lehrer. | | | | ,818 | | |

| | | | | | | |
|--|--|------|--|--|------|--|
| Die Musikauswahl im Musikunterricht ist schlecht. | | | | | ,755 | |
| Ich mache gern im Musikunterricht mit, um mit anderen gemeinsam Musik zu machen. | | ,751 | | | | |
| Die Aufführungen sind für mich das wichtigste am Musikunterricht. | | ,730 | | | | |
| Ich finde es toll, dass man im Musikunterricht verschiedene Instrumente kennen lernt. | | ,715 | | | | |
| Ich freue mich auf die Musik im Musikunterricht. | | ,722 | | | | |
| Ich habe große Lust im Musikunterricht mit anderen Schülern Musik zu machen. | | ,793 | | | | |
| Ich mache gern im Musikunterricht mit, um etwas vor der Schule / der Klasse aufzuführen. | | ,713 | | | | |
| Es macht mir großen Spaß, im Musikunterricht Musik zu machen. | | ,740 | | | | |
| Musik ist eines meiner Lieblingsfächer. | | ,575 | | | | |
| Ich finde es gut, dass man im Musikunterricht verschiedene Arten von Musik kennen lernt. | | ,553 | | | | |

11.3.4 Hypothesen

Tab. 25: Hypothese KH1, Pearsonkorrelation

| | | Selbstwirksamkeit |
|----------------------------|--------------------------|-------------------|
| Selbstwirksamkeit | Korrelation nach Pearson | 1 |
| | Signifikanz (2-seitig) | |
| | N | 317 |
| Kontrollüberzeugung | Korrelation nach Pearson | ,748** |
| | Signifikanz (2-seitig) | ,000 |
| | N | 317 |
| Externale Handlungshemmung | Korrelation nach Pearson | ,278** |
| | Signifikanz (2-seitig) | ,000 |
| | N | 317 |
| Zielorientierung | Korrelation nach Pearson | ,380** |
| | Signifikanz (2-seitig) | ,000 |
| | N | 317 |

Tab. 26/27/28: Hypothese KH1, Eta

| | | | Wert |
|-----------------------------|-----|------------------------------|------|
| Nominal- bzgl. Intervallmaß | Eta | Selbstwirksamkeit abhängig | ,786 |
| | | Kontrollüberzeugung abhängig | ,792 |

| | | | Wert |
|-----------------------------|-----|-------------------------------------|------|
| Nominal- bzgl. Intervallmaß | Eta | Selbstwirksamkeit abhängig | ,442 |
| | | Externale Handlungshemmung abhängig | ,400 |

| | | | Wert |
|-----------------------------|-----|----------------------------|------|
| Nominal- bzgl. Intervallmaß | Eta | Selbstwirksamkeit abhängig | ,522 |
| | | Zielorientierung abhängig | ,429 |

Tab. 29: Hypothese KH2, Pearsonkorrelation

| | | Kontrollüberzeugung |
|---------------------|--------------------------|---------------------|
| Kontrollüberzeugung | Korrelation nach Pearson | 1 |
| | Signifikanz (2-seitig) | |
| | N | 317 |
| Externale | Korrelation nach Pearson | ,281** |
| Handlungshemmung | Signifikanz (2-seitig) | ,000 |
| | N | 317 |
| Zielorientierung | Korrelation nach Pearson | ,353** |
| | Signifikanz (2-seitig) | ,000 |
| | N | 317 |

Tab. 30/31: Hypothese KH2, Eta

| | | | Wert |
|-----------------------------|-----|---|------|
| Nominal- bzgl. Intervallmaß | Eta | Kontrollüberzeugung abhängig | ,457 |
| | | Externale Handlungshemmung abhängig | ,343 |

| | | | Wert |
|-----------------------------|-----|---------------------------------|------|
| Nominal- bzgl. Intervallmaß | Eta | Kontrollüberzeugung abhängig | ,506 |
| | | Zielorientierung abhängig | ,437 |

Tab. 32: Hypothese KH3, Pearsonkorrelation

| | | Externale Handlungshemmung |
|------------------|--------------------------|----------------------------|
| Externale | Korrelation nach Pearson | 1 |
| Handlungshemmung | Signifikanz (2-seitig) | |
| | N | 317 |
| Zielorientierung | Korrelation nach Pearson | ,367** |
| | Signifikanz (2-seitig) | ,000 |
| | N | 317 |

Tab. 33: Hypothese KH3, Eta

| | | | Wert |
|-----------------------------|-----|-------------------------------------|------|
| Nominal- bzgl. Intervallmaß | Eta | Externale Handlungshemmung abhängig | ,497 |
| | | Zielorientierung abhängig | ,528 |

Tab. 34: Hypothese KH4, Pearsonkorrelation

| | | Zielorientierung |
|----------------------------|--------------------------|------------------|
| Selbstwirksamkeit | Korrelation nach Pearson | ,380** |
| | Signifikanz (2-seitig) | ,000 |
| | N | 317 |
| Kontrollüberzeugung | Korrelation nach Pearson | ,353** |
| | Signifikanz (2-seitig) | ,000 |
| | N | 317 |
| Externale Handlungshemmung | Korrelation nach Pearson | ,367** |
| | Signifikanz (2-seitig) | ,000 |
| | N | 317 |
| Zielorientierung | Korrelation nach Pearson | 1 |
| | Signifikanz (2-seitig) | |
| | N | 317 |

Tab. 35/36/37: Hypothese KH4, Eta

| | | | Wert |
|-----------------------------|-----|----------------------------|------|
| Nominal- bzgl. Intervallmaß | Eta | Zielorientierung abhängig | ,429 |
| | | Selbstwirksamkeit abhängig | ,522 |

| | | | Wert |
|-----------------------------|-----|------------------------------|------|
| Nominal- bzgl. Intervallmaß | Eta | Zielorientierung abhängig | ,437 |
| | | Kontrollüberzeugung abhängig | ,506 |

| | | | Wert |
|-----------------------------|-----|---|------|
| Nominal- bzgl. Intervallmaß | Eta | Zielorientierung abhängig | ,528 |
| | | Externale Handlungshemmung abhängig | ,497 |

Tab. 38: Hypothese KH5, Pearsonkorrelation

| | | Externale Handlungshemmung |
|-------------------------------|--------------------------|-------------------------------|
| Selbstwirksamkeit | Korrelation nach Pearson | ,278** |
| | Signifikanz (2-seitig) | ,000 |
| | N | 317 |
| Kontrollüberzeugung | Korrelation nach Pearson | ,281** |
| | Signifikanz (2-seitig) | ,000 |
| | N | 317 |
| Externale Handlungshemmung | Korrelation nach Pearson | 1 |
| | Signifikanz (2-seitig) | |
| | N | 317 |

Tab. 39/40: Hypothese KH5, Eta

| | | | Wert |
|-----------------------------|-----|---|------|
| Nominal- bzgl. Intervallmaß | Eta | Externale Handlungshemmung abhängig | ,400 |
| | | Selbstwirksamkeit abhängig | ,442 |

| | | | Wert |
|-----------------------------|-----|---|------|
| Nominal- bzgl. Intervallmaß | Eta | Externale Handlungshemmung abhängig | ,343 |
| | | Kontrollüberzeugung abhängig | ,457 |

Tab. 41: Hypothese KH6, Pearsonkorrelation

| | | Kontrollüberzeugung |
|---------------------|--------------------------|---------------------|
| Selbstwirksamkeit | Korrelation nach Pearson | ,748** |
| | Signifikanz (2-seitig) | ,000 |
| | N | 317 |
| Kontrollüberzeugung | Korrelation nach Pearson | 1 |
| | Signifikanz (2-seitig) | |
| | N | 317 |

Tab. 42: Hypothese KH6, Eta

| | | | Wert |
|-----------------------------|-----|------------------------------|------|
| Nominal- bzgl. Intervallmaß | Eta | Kontrollüberzeugung abhängig | ,792 |
| | | Selbstwirksamkeit abhängig | ,786 |

Tab. 43: Hypothese KH7, Pearsonkorrelation

| | | Musikunterricht sollte es weiterhin als Fach an Schulen geben. |
|----------------------------|--------------------------|--|
| Selbstwirksamkeit | Korrelation nach Pearson | ,317** |
| | Signifikanz (2-seitig) | ,000 |
| | N | 315 |
| Kontrollüberzeugung | Korrelation nach Pearson | ,297** |
| | Signifikanz (2-seitig) | ,000 |
| | N | 315 |
| Externale Handlungshemmung | Korrelation nach Pearson | ,290** |
| | Signifikanz (2-seitig) | ,000 |
| | N | 315 |
| Zielorientierung | Korrelation nach Pearson | ,357** |
| | Signifikanz (2-seitig) | ,000 |
| | N | 315 |

| | | |
|--|--------------------------|---------|
| Motivation Gesamt | Korrelation nach Pearson | ,431 ** |
| | Signifikanz (2-seitig) | ,000 |
| | N | 315 |
| Musikunterricht sollte es weiterhin als Fach an Schulen geben. | Korrelation nach Pearson | 1 |
| | Signifikanz (2-seitig) | |
| | N | 315 |

Tab. 44/45/46/47/48: Hypothese KH7, Eta

| | | | Wert |
|-----------------------------|-----|---|------|
| Nominal- bzgl. Intervallmaß | Eta | Musikunterricht sollte es weiterhin als Fach an Schulen geben. abhängig | ,422 |
| | | Selbstwirksamkeit abhängig | ,364 |

| | | | Wert |
|-----------------------------|-----|---|------|
| Nominal- bzgl. Intervallmaß | Eta | Musikunterricht sollte es weiterhin als Fach an Schulen geben. abhängig | ,410 |
| | | Kontrollüberzeugung abhängig | ,342 |

| | | | Wert |
|-----------------------------|-----|---|------|
| Nominal- bzgl. Intervallmaß | Eta | Musikunterricht sollte es weiterhin als Fach an Schulen geben. abhängig | ,462 |
| | | Externale Handlungshemmung abhängig | ,303 |

| | | | Wert |
|-----------------------------|-----|---|------|
| Nominal- bzgl. Intervallmaß | Eta | Musikunterricht sollte es weiterhin als Fach an Schulen geben. abhängig | ,491 |
| | | Zielorientierung abhängig | ,413 |

| | | | Wert |
|-----------------------------|-----|---|------|
| Nominal- bzgl. Intervallmaß | Eta | Musikunterricht sollte es weiterhin als Fach an Schulen geben. abhängig | ,625 |
| | | Motivation Gesamt abhängig | ,469 |

Tab. 49: Hypothese KH8, Pearsonkorrelation

| | | Musikunterricht wird zu Recht als unwichtiges Fach bezeichnet. | Wichtigkeit Musikunterricht |
|--|--------------------------|--|-----------------------------|
| Selbstwirksamkeit | Korrelation nach Pearson | -,340** | ,339** |
| | Signifikanz (2-seitig) | ,000 | ,000 |
| | N | 317 | 317 |
| Kontrollüberzeugung | Korrelation nach Pearson | -,258** | ,283** |
| | Signifikanz (2-seitig) | ,000 | ,000 |
| | N | 317 | 317 |
| Externale Handlungshemmung | Korrelation nach Pearson | -,344** | ,183** |
| | Signifikanz (2-seitig) | ,000 | ,001 |
| | N | 317 | 317 |
| Zielorientierung | Korrelation nach Pearson | -,436** | ,437** |
| | Signifikanz (2-seitig) | ,000 | ,000 |
| | N | 317 | 317 |
| Motivation Gesamt | Korrelation nach Pearson | -,477** | ,429** |
| | Signifikanz (2-seitig) | ,000 | ,000 |
| | N | 317 | 317 |
| Musikunterricht wird zu Recht als unwichtiges Fach bezeichnet. | Korrelation nach Pearson | 1 | -,373** |
| | Signifikanz (2-seitig) | | ,000 |
| | N | 317 | 317 |
| Wichtigkeit Musikunterricht | Korrelation nach Pearson | -,373** | 1 |
| | Signifikanz (2-seitig) | ,000 | |
| | N | 317 | 317 |

Tab. 50/51/52/53/54/55/56/57/58/59: Hypothese KH8, Eta

| | | | Wert |
|-----------------------------|-----|---|------|
| Nominal- bzgl. Intervallmaß | Eta | Musikunterricht wird zu Recht als unwichtiges Fach bezeichnet. abhängig | ,407 |
| | | SW9 abhängig | ,345 |

| | | | Wert |
|-----------------------------|-----|---|------|
| Nominal- bzgl. Intervallmaß | Eta | Musikunterricht wird zu Recht als unwichtiges Fach bezeichnet. abhängig | ,412 |
| | | K9 abhängig | ,260 |

| | | | Wert |
|-----------------------------|-----|---|------|
| Nominal- bzgl. Intervallmaß | Eta | Musikunterricht wird zu Recht als unwichtiges Fach bezeichnet. abhängig | ,502 |
| | | EX9 abhängig | ,372 |

| | | | Wert |
|-----------------------------|-----|---|------|
| Nominal- bzgl. Intervallmaß | Eta | Musikunterricht wird zu Recht als unwichtiges Fach bezeichnet. abhängig | ,516 |
| | | ZO9 abhängig | ,440 |

| | | | Wert |
|-----------------------------|-----|---|------|
| Nominal- bzgl. Intervallmaß | Eta | Musikunterricht wird zu Recht als unwichtiges Fach bezeichnet. abhängig | ,661 |
| | | GM36 abhängig | ,480 |

| | | | Wert |
|-----------------------------|-----|---|------|
| Nominal- bzgl. Intervallmaß | Eta | wichtigkeit Musikunterricht abhängig | ,409 |
| | | SW9 abhängig | ,364 |

| | | | Wert |
|-----------------------------|-----|--------------------------------------|------|
| Nominal- bzgl. Intervallmaß | Eta | wichtigkeit Musikunterricht abhängig | ,418 |
| | | K9 abhängig | ,299 |

| | | | Wert |
|-----------------------------|-----|--------------------------------------|------|
| Nominal- bzgl. Intervallmaß | Eta | wichtigkeit Musikunterricht abhängig | ,429 |
| | | EX9 abhängig | ,275 |

| | | | Wert |
|-----------------------------|-----|--------------------------------------|------|
| Nominal- bzgl. Intervallmaß | Eta | wichtigkeit Musikunterricht abhängig | ,542 |
| | | ZO9 abhängig | ,492 |

| | | | Wert |
|-----------------------------|-----|--------------------------------------|------|
| Nominal- bzgl. Intervallmaß | Eta | wichtigkeit Musikunterricht abhängig | ,667 |
| | | GM36 abhängig | ,482 |

Tab. 60/61: Hypothese KH9, T-Test

| | Instrumentalunterricht | N | Mittelwert |
|----------------------------|------------------------|-----|------------|
| Gesamtmotivation | Ja | 91 | 75,49 |
| | Nein | 225 | 88,96 |
| Selbstwirksamkeit | Ja | 91 | 16,02 |
| | Nein | 225 | 19,61 |
| Kontrollüberzeugung | Ja | 91 | 17,38 |
| | Nein | 225 | 20,40 |
| Externale Handlungshemmung | Ja | 91 | 21,02 |
| | Nein | 225 | 23,30 |
| Zielorientierung | Ja | 91 | 21,07 |
| | Nein | 225 | 25,66 |

| | | Levene-Test Signifikanz | Sig. (2- seitig) | Mittlere Differenz | 95% Konfidenzintervall der Differenz | |
|-------------------------------|--------------------------------|----------------------------|------------------------|-----------------------|--|--------|
| | | | | | Untere | Obere |
| | | | | | | |
| Gesamtmotivation | Varianzen sind gleich | ,821 | ,000 | - 13,47 0 | -18,079 | -8,861 |
| | Varianzen sind nicht gleich | | ,000 | - 13,47 0 | -18,166 | -8,774 |
| Selbstwirksamkeit | Varianzen sind gleich | ,035 | ,000 | -3,587 | -4,991 | -2,183 |
| | Varianzen sind nicht gleich | | ,000 | -3,587 | -4,897 | -2,277 |
| Kontrollüberzeugung | Varianzen sind gleich | ,295 | ,000 | -3,015 | -4,408 | -1,623 |
| | Varianzen sind nicht gleich | | ,000 | -3,015 | -4,397 | -1,634 |
| Externale Handlungshemmung | Varianzen sind gleich | ,837 | ,007 | -2,276 | -3,916 | -,635 |
| | Varianzen sind nicht gleich | | ,007 | -2,276 | -3,907 | -,645 |
| Zielorientierung | Varianzen sind gleich | ,453 | ,000 | -4,592 | -6,529 | -2,655 |
| | Varianzen sind nicht gleich | | ,000 | -4,592 | -6,556 | -2,627 |

Tab. 62/63: Hypothese KH9, Mann-Whitney-Test

| | Instrumentalunterricht | N | Mittlerer Rang | Rangsumme |
|-------------------------------|------------------------|-----|----------------|-----------|
| Selbstwirksamkeit | Ja | 91 | 119,18 | 10845,00 |
| | Nein | 225 | 174,40 | 39241,00 |
| | Gesamt | 316 | | |
| Kontrollüberzeugung | Ja | 91 | 123,70 | 11256,50 |
| | Nein | 225 | 172,58 | 38829,50 |
| | Gesamt | 316 | | |
| Externale Handlungshemmung | Ja | 91 | 135,72 | 12350,50 |
| | Nein | 225 | 167,71 | 37735,50 |
| | Gesamt | 316 | | |

| | | | | |
|------------------|--------|-----|--------|----------|
| Zielorientierung | Ja | 91 | 121,44 | 11051,00 |
| | Nein | 225 | 173,49 | 39035,00 |
| | Gesamt | 316 | | |
| Gesamtmotivation | Ja | 91 | 114,70 | 10437,50 |
| | Nein | 225 | 176,22 | 39648,50 |
| | Gesamt | 316 | | |

Statistik für Test^a

| | SW9 | K9 | EX9 | ZO9 | GM36 |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Mann-Whitney-U | 6659,000 | 7070,500 | 8164,500 | 6865,000 | 6251,500 |
| Wilcoxon-W | 10845,000 | 11256,500 | 12350,500 | 11051,000 | 10437,500 |
| Z | -4,873 | -4,312 | -2,822 | -4,590 | -5,421 |
| Asymptotische Signifikanz (2-seitig) | ,000 | ,000 | ,005 | ,000 | ,000 |

a. Gruppenvariable: Instrumentalunterricht

Tab. 64/65: Hypothese KH9, Kruskal-Wallis-Test

| | Instrumentalunterricht | N | Mittlerer Rang |
|-------------------------------|------------------------|-----|----------------|
| Selbstwirksamkeit | Ja | 91 | 119,18 |
| | Nein | 225 | 174,40 |
| | Gesamt | 316 | |
| Kontrollüberzeugung | Ja | 91 | 123,70 |
| | Nein | 225 | 172,58 |
| | Gesamt | 316 | |
| Externale Handlungshemmung | Ja | 91 | 135,72 |
| | Nein | 225 | 167,71 |
| | Gesamt | 316 | |
| Zielorientierung | Ja | 91 | 121,44 |
| | Nein | 225 | 173,49 |
| | Gesamt | 316 | |
| Gesamtmotivation | Ja | 91 | 114,70 |
| | Nein | 225 | 176,22 |
| | Gesamt | 316 | |

Statistik für Test^a

| | SW9 | K9 | EX9 | ZO9 | GM36 |
|---------------------------|--------|--------|-------|--------|--------|
| Chi-Quadrat | 23,749 | 18,593 | 7,963 | 21,065 | 29,385 |
| df | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Asymptotische Signifikanz | ,000 | ,000 | ,005 | ,000 | ,000 |

a. Gruppenvariable: Instrumentalunterricht

Tab. 66/67: Hypothese KH10, T-Test

| | Schulform | N | Mittelwert |
|---------------------|--------------|-----|------------|
| Gesamtmotivation | Gymnasium | 133 | 89,65 |
| | Gesamtschule | 184 | 81,82 |
| Selbstwirksamkeit | Gymnasium | 133 | 19,25 |
| | Gesamtschule | 184 | 18,08 |
| Kontrollüberzeugung | Gymnasium | 133 | 20,24 |
| | Gesamtschule | 184 | 19,00 |
| Externale | Gymnasium | 133 | 23,14 |
| Handlungshemmung | Gesamtschule | 184 | 22,34 |
| Zielorientierung | Gymnasium | 133 | 27,03 |
| | Gesamtschule | 184 | 22,40 |

| | | | | Mittlere Differenz | 95% Konfidenzintervall der Differenz | |
|---------------------|-----------------------------|-------------|-----------------|--------------------|--------------------------------------|--------|
| | | Signifikanz | Sig. (2-seitig) | | Untere | Obere |
| | | | | | | |
| Gesamtmotivation | Varianzen sind gleich | ,349 | ,000 | 7,839 | 3,492 | 12,186 |
| | Varianzen sind nicht gleich | | ,000 | 7,839 | 3,522 | 12,156 |
| Selbstwirksamkeit | Varianzen sind gleich | ,436 | ,085 | 1,167 | -,162 | 2,495 |
| | Varianzen sind nicht gleich | | ,089 | 1,167 | -,177 | 2,510 |
| Kontrollüberzeugung | Varianzen sind gleich | ,406 | ,062 | 1,241 | -,063 | 2,544 |
| | Varianzen sind nicht gleich | | ,066 | 1,241 | -,083 | 2,564 |

| | | | | | | |
|-------------------------------|--------------------------------|------|------|-------|-------|-------|
| Externale Handlungshemmung | Varianzen sind gleich | ,001 | ,302 | ,798 | -,722 | 2,318 |
| | Varianzen sind nicht gleich | | ,282 | ,798 | -,661 | 2,257 |
| Zielorientierung | Varianzen sind gleich | ,273 | ,000 | 4,633 | 2,874 | 6,392 |
| | Varianzen sind nicht gleich | | ,000 | 4,633 | 2,888 | 6,379 |

Tab. 68/69: Hypothese KH10, Mann-Whitney-Test

| | Schulform | N | Mittlerer Rang | Rangsumme |
|-------------------------------|--------------|-----|----------------|-----------|
| Selbstwirksamkeit | Gymnasium | 133 | 169,50 | 22543,00 |
| | Gesamtschule | 184 | 151,41 | 27860,00 |
| | Gesamt | 317 | | |
| Kontrollüberzeugung | Gymnasium | 133 | 169,68 | 22568,00 |
| | Gesamtschule | 184 | 151,28 | 27835,00 |
| | Gesamt | 317 | | |
| Externale Handlungshemmung | Gymnasium | 133 | 167,94 | 22336,50 |
| | Gesamtschule | 184 | 152,54 | 28066,50 |
| | Gesamt | 317 | | |
| Zielorientierung | Gymnasium | 133 | 189,56 | 25211,00 |
| | Gesamtschule | 184 | 136,91 | 25192,00 |
| | Gesamt | 317 | | |
| Gesamtmotivation | Gymnasium | 133 | 179,65 | 23893,50 |
| | Gesamtschule | 184 | 144,07 | 26509,50 |
| | Gesamt | 317 | | |

Statistik für Test^a

| | SW9 | K9 | EX9 | ZO9 | GM36 |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Mann-Whitney-U | 10840,000 | 10815,000 | 11046,500 | 8172,000 | 9489,500 |
| Wilcoxon-W | 27860,000 | 27835,000 | 28066,500 | 25192,000 | 26509,500 |
| Z | -1,736 | -1,767 | -1,479 | -5,051 | -3,411 |
| Asymptotische Signifikanz (2-seitig) | ,083 | ,077 | ,139 | ,000 | ,001 |

a. Gruppenvariable: Schulform

Tab. 70/71: Hypothese KH10, Kruskal-Wallis-Test

| | Schulform | N | Mittlerer Rang |
|----------------------------|--------------|-----|----------------|
| Selbstwirksamkeit | Gymnasium | 133 | 169,50 |
| | Gesamtschule | 184 | 151,41 |
| | Gesamt | 317 | |
| Kontrollüberzeugung | Gymnasium | 133 | 169,68 |
| | Gesamtschule | 184 | 151,28 |
| | Gesamt | 317 | |
| Externale Handlungshemmung | Gymnasium | 133 | 167,94 |
| | Gesamtschule | 184 | 152,54 |
| | Gesamt | 317 | |
| Zielorientierung | Gymnasium | 133 | 189,56 |
| | Gesamtschule | 184 | 136,91 |
| | Gesamt | 317 | |
| Gesamtmotivation | Gymnasium | 133 | 179,65 |
| | Gesamtschule | 184 | 144,07 |
| | Gesamt | 317 | |

Statistik für Test^a

| | SW9 | K9 | EX9 | ZO9 | GM36 |
|---------------------------|-------|-------|-------|--------|--------|
| Chi-Quadrat | 3,015 | 3,122 | 2,187 | 25,513 | 11,636 |
| df | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Asymptotische Signifikanz | ,083 | ,077 | ,139 | ,000 | ,001 |

a. Gruppenvariable: Schulform

11.3.5 Weitere Ergebnisse

Tab. 72: Rating-Item, Distanzkorrelation, Ähnlichkeitsmatrix

| | Wichtigkeit Matheunter- richt | Wichtigkeit Deutsch- unterricht | Wichtigkeit Musik- unterricht | Wichtigkeit Englisch- unterricht | Wichtigkeit Bio- unterricht | Wichtigkeit Sport- unterricht |
|-----------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|--|-----------------------------------|-------------------------------------|
| Wichtigkeit Matheunterricht | 1,000 | ,049 | -,324 | -,004 | -,134 | -,308 |
| Wichtigkeit Deutschunterricht | ,049 | 1,000 | -,271 | ,112 | -,159 | -,448 |
| Wichtigkeit Musikunterricht | -,324 | -,271 | 1,000 | -,270 | -,021 | ,292 |
| Wichtigkeit Englischunterricht | -,004 | ,112 | -,270 | 1,000 | -,049 | -,311 |
| Wichtigkeit Biounterricht | -,134 | -,159 | -,021 | -,049 | 1,000 | -,025 |
| Wichtigkeit Sportunterricht | -,308 | -,448 | ,292 | -,311 | -,025 | 1,000 |

Tab. 73: Ranking-Item, Distanzkorrelation, Unähnlichkeitsmatrix

| | Euklidisches Distanzmaß | | | | | |
|-----------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|--|-----------------------------------|-------------------------------------|
| | Wichtigkeit Mathe- unterricht | Wichtigkeit Deutsch- unterricht | Wichtigkeit Musik- unterricht | Wichtigkeit Englisch- unterricht | Wichtigkeit Bio- unterricht | Wichtigkeit Sport- unterricht |
| Wichtigkeit Matheunterricht | ,000 | 33,451 | 56,903 | 32,833 | 46,174 | 55,884 |
| Wichtigkeit Deutschunterricht | 33,451 | ,000 | 57,541 | 30,447 | 47,466 | 58,498 |
| Wichtigkeit Musikunterricht | 56,903 | 57,541 | ,000 | 55,191 | 33,941 | 32,109 |
| Wichtigkeit Englischunterricht | 32,833 | 30,447 | 55,191 | ,000 | 43,977 | 54,562 |
| Wichtigkeit Biounterricht | 46,174 | 47,466 | 33,941 | 43,977 | ,000 | 36,674 |
| Wichtigkeit Sportunterricht | 55,884 | 58,498 | 32,109 | 54,562 | 36,674 | ,000 |

Tab. 74: Ranking-Item, Mittelwerte

| | N | Minimum | Maximum | Mittelwert | Standardabweichung |
|-----------------------------------|-----|---------|---------|------------|--------------------|
| Wichtigkeit Matheunterricht | 317 | 1 | 6 | 2,44 | 1,380 |
| Wichtigkeit Deutschunterricht | 317 | 1 | 6 | 2,32 | 1,343 |
| Wichtigkeit Musikunterricht | 317 | 1 | 6 | 4,76 | 1,332 |
| Wichtigkeit Englischunterricht | 317 | 1 | 6 | 2,42 | 1,221 |
| Wichtigkeit Biounterricht | 317 | 1 | 6 | 4,16 | 1,201 |
| Wichtigkeit Sportunterricht | 317 | 1 | 6 | 4,43 | 1,626 |
| Gültige Werte (Listenweise) | 317 | | | | |