



Universität der Künste Berlin

Ariane Behrend

Matr.Nr.: 360716

Studiengang: Musik MA2 (Lehrer)

Zum Kompetenzerleben von Schülern im Musikunterricht

Eine empirische Untersuchung in den Jahrgangsstufen 3-6

Erstgutachter: Prof. Dr. Christian Harnischmacher

Zweitgutachterin: Ulrike Höfer

Berlin, den 04.02.2015

Inhalt

Einleitung	1
I Theoretischer Hintergrund.....	4
1 Kompetenz im pädagogischen Kontext.....	4
1.1 Relevanz des Kompetenzbegriffs.....	4
1.2 Entwicklung und Definition des Kompetenzbegriffs	5
1.3 Messung von Kompetenzen.....	8
2 Kompetenz in der Musikpädagogik.....	10
2.1 Der Kompetenzbegriff im musikpädagogischen Kontext	10
2.2 Zum aktuellen Kompetenz-Diskurs in der Musikpädagogik	14
2.2.1 Das KoMus-Projekt – Kompetenzmodell zum Bereich „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“	15
2.2.2 Kritische Überlegungen im Anschluss an KoMus.....	17
3 Musikbezogenes Kompetenzerleben	19
3.1 Zum konstruktivistischen Kompetenzverständnis	19
3.2 Musikbezogenes Kompetenzerleben als alternatives Begriffsverständnis	21
3.3 Abgrenzung von anderen Selbstkonstrukten	23
3.3.1 Musikalisches Selbstkonzept.....	23
3.3.2 Musikalische Selbstwirksamkeitserwartung	25
3.4 Das Fokusmodell als Operationalisierungsgrundlage.....	26
4 Einstellung.....	29
4.1 Einstellung als sozialpsychologisches Konstrukt.....	29
4.2 Erfassung von Einstellungen.....	30
4.3 Schülereinstellungen zum Musikunterricht	32
II Empirische Untersuchung.....	35
5 Planung	35
5.1 Methodisches Vorgehen und Ziele der Studie.....	35
5.2 Hypothesen.....	36
5.3 Konstruktooperationalisierung.....	37
5.3.1 Item- und Skalenentwicklung.....	37
5.3.2 Skalenerprobung	39
5.4 Fragebogenkonstruktion	41
6 Durchführung der Studie	43
7 Auswertung	45
7.1 Zusammensetzung der Stichprobe.....	45

7.2 Prüfung der Gütekriterien.....	45
7.2.1 Objektivität.....	46
7.2.2 Reliabilität.....	47
7.2.3 Validität	48
7.3 Strukturgleichungsmodellierung.....	50
7.3.1 Evaluation des Gesamtmodells	50
7.3.2 Grafische Darstellung des Kausalmodells	51
7.4 Prüfung der Hypothesen	54
8 Interpretation der Ergebnisse	57
9 Zusammenfassung und Ausblick.....	62
Literaturverzeichnis	64
Abbildungsverzeichnis.....	71
Anhang.....	72

Einleitung

Im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Kompetenz-Diskurses spielen die Entwicklung von Kompetenzmodellen, die objektive Messung von Kompetenzen und die Entwicklung von Testaufgaben zur Kompetenzmessung eine maßgebliche Rolle. Auch im musikpädagogischen Bereich wird der Versuch unternommen, musikbezogene Kompetenzen zu modellieren und anhand von Testaufgaben überprüfbar zu machen. Neben den damit einhergehenden Schwierigkeiten wird die grundsätzliche Frage aufgeworfen, inwiefern die Entwicklung objektiver Verfahren zur Kompetenzmessung einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung des Musikunterrichts leisten kann.

Gerade im Hinblick auf musikdidaktische Konzeptionen, die die Öffnung von Musikunterricht (vgl. Dehler 2008), die Orientierung am Subjekt (vgl. Harnischmacher 2008) und die damit einhergehende Individualisierung in den Blick nehmen, ist die Sinnhaftigkeit schematischer Verfahren zur objektiven Kompetenzmessung kritisch zu hinterfragen. Es scheint daher sinnvoll, eine alternative Sichtweise auf musikbezogene Kompetenz zu entwickeln, die die Sicht der SuS¹ berücksichtigt und es ermöglicht, selbstbezogene Kompetenzwahrnehmung anstelle von Kompetenzzuschreibung als zentrales Element kompetenzorientierten Unterrichts aufzufassen. In der vorliegenden Arbeit steht daher die Untersuchung des musikbezogenen Kompetenzerlebens von SuS im Fokus. Damit leistet die Arbeit einen Beitrag zum KOMPASS-Projekt² der *Forschungsstelle für empirische Musikpädagogik der Universität der Künste Berlin*, in dessen Rahmen sie entstand.

Anliegen der Untersuchung ist es, das auf Christian Harnischmacher (vgl. 2008, S. 224ff.) und Hermann J. Kaiser (vgl. 2001, S. 5ff.) rekurrierende theoretische Konzept musikbezogenen Kompetenzerlebens empirisch zu überprüfen. Dazu soll theoriebasiert eine Kompetenz-Skala entwickelt werden, die anhand empirischer Daten geprüft wird und differenzierte Aussagen zum Kompetenzerleben von SuS ermöglicht. Ferner gilt das Interesse der vorliegenden Arbeit dem Zusammenhang von Kompetenzerleben und der wahrgenommenen Unterrichtsqualität. Die Beurteilung der Qualität von Musikunterricht aus Sicht von SuS manifestiert sich in deren Einstellung zum Unterricht. Inwiefern die Wahrnehmung der eigenen Kompetenz die Einstellung von SuS zum Musikunterricht beeinflusst, stellt daher einen weiteren Untersuchungsschwerpunkt dieser Arbeit dar. Die Prüfung dieses Zusammenhangs soll ebenfalls anhand empirischer Daten erfolgen.

¹ SuS: Schülerinnen und Schüler.

² KOMPASS: Kompetenzerleben im Musikunterricht.

Die Entwicklung einer Skala zum musikbezogenen Kompetenzerleben und die empirische Prüfung des Zusammenhangs zwischen musikbezogenem Kompetenzerleben und der Einstellung zum Musikunterricht erfordert eine grundlegende theoretische Auseinandersetzung mit den genannten Größen. Dazu wird im theoretischen Teil der Arbeit zunächst das Konzept musikbezogenen Kompetenzerlebens theoretisch fundiert. Ausgehend von allgemeinen pädagogischen Überlegungen zum Kompetenzbegriff und zur Messung von Kompetenzen (Kapitel 1) wird der Kompetenzbegriff nachfolgend aus musikpädagogischer Perspektive beleuchtet (Kapitel 2).

Dabei erfolgt zunächst eine inhaltliche Bestimmung des musikbezogenen Kompetenzbegriffs, wonach der fachliche Diskurs zur Thematik in den Blick genommen wird. Dabei bildet die Vorstellung eines aktuellen Kompetenzmodells für das Fach Musik den Ausgangspunkt für eine kritische Reflexion, die spezifische Schwierigkeiten des gegenwärtigen Kompetenzverständnisses in den Blick nimmt.

Ausgehend von Überlegungen zu einem konstruktivistischen Kompetenzbegriff wird nachfolgend musikbezogenes Kompetenzerleben als alternatives Begriffsverständnis aufgezeigt (Kapitel 3). In diesem Zusammenhang erfolgen eine Abgrenzung musikbezogenen Kompetenzerlebens von anderen Selbstkonstrukten und die Auseinandersetzung mit dem Fokusmodell als Möglichkeit der Operationalisierung.

Um den Zusammenhang zwischen musikbezogenem Kompetenzerleben von SuS und deren Einstellung zum Musikunterricht untersuchen zu können, wird nachfolgend das Konstrukt Einstellung theoretisch fundiert (Kapitel 4). Dazu erfolgt zunächst eine allgemeine Auseinandersetzung mit dem sozialpsychologischen Konstrukt, wonach Schülereinstellungen zum Musikunterricht in den Blick genommen werden.

Die Erkenntnisse des theoretischen Teils der Arbeit bilden den Ausgangspunkt für die nachfolgende empirische Untersuchung, die im zweiten Teil der Arbeit vorgestellt wird. Hierzu wird zunächst der umfassende Planungsprozess dargelegt (Kapitel 5). In diesem Zusammenhang werden die Ziele und Hypothesen der Studie, sowie der Prozess der Item-, Skalen- und Fragebogenentwicklung dargestellt.

Nach der Beschreibung der Durchführung der Studie in Kapitel 6 werden die Ergebnisse in Kapitel 7 vorgestellt. Dabei wird zunächst die Zusammensetzung der Stichprobe thematisiert, wonach eine Überprüfung der Hauptgütekriterien erfolgt. Anhand einer Strukturgleichungsanalyse werden nachfolgend kausale Beziehungen zwischen dem Kompetenzerleben von SuS und deren Einstellung zum Musikunterricht

überprüft. Anhand dieser Analyse werden im Anschluss die formulierten Hypothesen ausgewertet.

Abschließend erfolgt eine Interpretation der Ergebnisse (Kapitel 8) und deren Zusammenfassung mit einem Ausblick auf mögliche Anknüpfungspunkte für weiterführende Untersuchungen (Kapitel 9).

I Theoretischer Hintergrund

1 Kompetenz im pädagogischen Kontext

1.1 Relevanz des Kompetenzbegriffs

„[A]ls Pädagoge kann man den Kompetenzbegriff inklusive all der damit zusammenhängenden Probleme, Chancen, Kontroversen, Missverständnisse etc. aktuell wohl kaum mehr ignorieren.“ (Knigge im Druck, S. 2)

Der Musikpädagoge Jens Knigge macht deutlich, was sich auch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs der letzten Jahre zeigt: die beständig wachsende Relevanz des Kompetenzbegriffes im pädagogischen Kontext.³

Die zentrale Bedeutung des Kompetenzbegriffs in erziehungswissenschaftlichen Zusammenhängen steht in enger Beziehung mit dem verstärkten Interesse an den Ergebnissen schulischer Lehr- und Lernprozesse.⁴ Im Rahmen eines umfassenden Gesamtkonzeptes zum Bildungsmonitoring veranlasste die KMK⁵ 2002 die Implementierung nationaler Bildungsstandards und deren regelmäßige Überprüfung in nationalen und internationalen Vergleichsarbeiten (vgl. KMK 2006, S. 6). Damit geht die Festlegung verbindlicher Kompetenzen und deren regelmäßige Überprüfung einher, wie aus der *Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* ersichtlich wird (vgl. Klieme et al. 2007, S. 14). Mit der „Konkretisierung von Zielen in Form von Kompetenzanforderungen“ verbinden die Autoren der *Klieme-Expertise* auch den Anspruch an die Entwicklung von Kompetenzmodellen, die „Aspekte, Abstufungen und Entwicklungsverläufe von Kompetenzen darstellen“ (ebd., S. 21). Entsprechend wurden in diesem Kontext Kompetenzmodelle und Testaufgaben entwickelt, die der Überprüfung der Standards dienen.

Auch im Rahmen der PISA-Studien werden basale mathematische, naturwissenschaftliche und sprachliche Kompetenzen empirisch erfasst (vgl. Baumert, Stanat & Demmrich, S. 15ff.). Die Auseinandersetzung mit Kompetenzen und deren Erfassung ist zudem Gegenstand umfangreicher pädagogischer Forschungsvorhaben,

³ Die Suche nach dem Stichwort Kompetenz im „Fachportal Pädagogik“ (verfügbar unter: <http://www.fachportal-paedagogik.de/start.html>[13.01.2015]) ergab eine steigende Tendenz der pädagogischen Publikationen zum genannten Stichwort (1995: 413 Publikationen; 2010: 1153 Publikationen).

⁴ Das verstärkte Interesse am Output des deutschen Schulsystems hängt u.a. mit den Ergebnissen internationaler Schulleistungstudien wie PISA (Programme for International Student Assessment) und TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study) zusammen, die die Mängel des deutschen Bildungssystems aufzeigten (vgl. Baumert et al. 2001 sowie Baumert, Bos & Lehmann 2000).

⁵ Kultusministerkonferenz.

wie dem, von der DFG⁶ geförderten Schwerpunktprogramm „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“ (Klieme & Leutner 2006). Unmittelbare Auswirkungen der bildungspolitischen Fokussierung auf Kompetenzen zeigen sich auch in den Curricula, die zunehmend kompetenzorientiert gestaltet werden und in der Lehrerausbildung (vgl. KMK 2014).

Im Hinblick auf die hohe Relevanz des Kompetenzbegriffs im pädagogischen Kontext scheint ein Rückblick auf das oben angeführte Zitat Knigges, der neben den Chancen insbesondere auf die Missverständnisse und Probleme im Zusammenhang mit dem Begriff hinweist, zunächst verwunderlich. Positionen, die Kompetenzorientierung im pädagogischen Zusammenhang grundsätzlich ablehnen (vgl. dazu bspw. Krautz 2009) scheinen in diesem Kontext weniger interessant als die, welche den Kompetenzbegriff und das damit einhergehende breite Begriffsverständnis kritisieren. So verweist Rolf Arnold auf Schwierigkeiten im Begriffsgebrauch, die sich aus der Implikation des Kompetenzbegriffs in unterschiedlichen Theorietraditionen ergeben (vgl. 2002, S. 28f.). Andere Autoren bezeichnen den Begriff primär als terminologische, nicht aber als konzeptuelle Neuerung im pädagogischen Kontext (vgl. Geißler & Orthey 2002, S. 69f.). Vor diesem Hintergrund scheint zunächst die Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff und dessen Grundlagen sinnvoll, um die Breite der Deutungen reflektieren und eine begriffliche Annäherung vornehmen zu können.

1.2 Entwicklung und Definition des Kompetenzbegriffs

Im sozialwissenschaftlichen Kontext geht der Kompetenzbegriff unter anderem auf die Linguistik Noam Chomskys und auf pragmatisch-funktionale Konzepte der Psychologie zurück (vgl. Klieme & Hartig 2007, S. 14).

Chomsky versteht Sprachkompetenz als ein abstraktes kognitives System, das jeglichen sprachlichen Handlungen zugrunde liegt. Die Schwierigkeit, aus der Sprachverwendung in einer konkreten Situation auf das zugrunde liegende Regelsystem zu schließen führt Chomsky zur grundlegenden Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz (vgl. Chomsky 1969, S. 14). Chomsky expliziert:

“[W]e must abstract for separate and independent study a cognitive system, a system of knowledge and belief [...] that underlies behavior but that is not realized in any direct or simple way in behavior.” (Chomsky 2006, S. 4)

⁶ Deutsche Forschungsgemeinschaft.

Wie Chomsky beschreibt, kann kein unmittelbarer Zusammenhang zwischen dem kognitiven System und dem Verhalten einer Person hergestellt werden. Kompetenz ist daher nicht direkt beobachtbar und als Disposition zu verstehen.

Entgegen der Sichtweise Chomskys, der Kompetenz als situationsunabhängiges kognitives System definiert, nimmt der funktional-psychologische Ansatz die Situations- und Kontextabhängigkeit menschlichen Handelns in den Blick. So postulierte der Sozialpsychologe David McClelland (1973) „testing for competence rather than for intelligence“ (ebd., S. 1; zit. nach Klieme & Hartig 2007, S. 16). Eine ähnliche Auffassung zeigt sich bei Michael Connell, Kimberly Sehridan und Howard Gardner, die Kompetenzen als „realized abilities“ bezeichnen (vgl. 2003, S. 142). Entsprechend wird Kompetenz im Rahmen dieser psychologischen Tradition verstanden als die erfolgreiche Anwendung von Fähigkeiten und Wissen in einer konkreten Situation.

Der Situationsbezug von Kompetenzen geht einher mit den, sich daraus ergebenden Anforderungen. In diesem Zusammenhang stellt Albert Bandura fest:

„There is a marked difference between possessing knowledge and skills and being able to use them well under diverse circumstances, many of which contain ambiguous, unpredictable, and stressful elements.“ (Bandura 1990, S. 315)

Mit dem funktionalen Bezug von Kompetenzen auf bestimmte Anforderungssituationen geht im Rahmen des funktional-psychologischen Ansatzes auch deren Kontextspezifität und Erlernbarkeit einher (vgl. Klieme & Hartig 2007, S. 17). Damit sind weitere wichtige Eigenschaften von Kompetenzen benannt. Der funktional-psychologische Ansatz weist damit auf wichtige Aspekte, die die terminologische Bestimmung des Kompetenzbegriffs prägen. Allerdings bleibt offen, wie sich situationsbezogene Handlungen erklären lassen und welche kognitiven Prozesse diesen zugrunde liegen. Dies führt erneut zu den grundsätzlichen Überlegungen Chomskys und weist auf die Schwierigkeit, Kompetenzen für Beobachtungen zugänglich zu machen, auf die an späterer Stelle näher eingegangen werden soll (vgl. Kapitel 1.3 und 3.1).

Im erziehungswissenschaftlichen Kontext wurde der Kompetenzbegriff in den 1970er Jahren erstmals explizit von Heinrich Roth verwendet. Dieser beschreibt „Mündigkeit als Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit“ und differenziert zwischen „Selbstkompetenz“, „Sachkompetenz“ und „Sozialkompetenz“ (vgl. Roth 1971, S. 180). Kompetenz wird als dispositionelle Fähigkeit verstanden, in den o.g. Bereichen selbstverantwortlich handlungs- und urteilsfähig und damit zuständig sein zu können. Neben den kognitiven Leistungsfähigkeiten wird auch der emotionale, affektive und motivationale Bereich einbezogen (vgl. ebd., S. 183). Hier gewinnen im Rahmen der

inhaltlichen Bestimmung des Kompetenzbegriffes die Aspekte Verantwortung, Zuständigkeit und Motivation an Wichtigkeit.

Damit verweist Roth bereits auf einige zentrale Inhalte des Begriffsverständnisses, die in gegenwärtigen Kompetenzdefinitionen eine Rolle spielen. Dies zeigt sich bei einer differenzierten Betrachtung der Kompetenzdefinition Franz Weinerts, die im Rahmen der *Klieme-Expertise* (vgl. Klieme et al. 2007) Eingang in die nationalen Bildungsstandards fand. Weinert definiert Kompetenzen als

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001, S. 27f.)

Weinert wählt ähnlich wie Roth eine breite Kompetenzdefinition, indem er neben kognitiven Fähigkeiten auch motivationale, volitionale und soziale Aspekte berücksichtigt. Weiterhin findet sich der Anspruch an die Verantwortlichkeit der Individuen in den Kompetenzkonzepten beider Autoren. Durch die Berücksichtigung des variablen Situationsbezugs von Kompetenzen rekurriert Weinert auf die funktionalpsychologische Sichtweise (vgl. oben), in der Kompetenz immer an situativ geprägte Anforderungen bestimmter Bereiche gekoppelt ist. Ein Aspekt der Definition Weinerts, der sich gegen andere Ansätze abhebt und der die Übertragung auf den musikpädagogischen Kontext erschwert, ist der Begriff des „Problemlösens“. Knigge schlägt vor, die Formulierung „Probleme zu lösen“ zu ersetzen durch „Anforderungssituationen zu bewältigen“ (vgl. Knigge im Druck, S. 10f.). Inwiefern die Übertragung der Kompetenzdefinition Weinerts auf den musikpädagogischen Kontext möglich und sinnvoll ist, wird an späterer Stelle thematisiert (vgl. Kapitel 2.1).

Der konzise Überblick über die Entstehung des Kompetenzbegriffs und dessen Verwendung im pädagogischen Kontext macht auf die Vielzahl von Aspekten aufmerksam, auf die der Terminus verweist. Dies erschwert eine einheitliche Verwendung des Begriffs im pädagogischen Kontext. Eckhard Klieme und Johannes Hartig verweisen darauf, dass der Kompetenzbegriff im pädagogischen Zusammenhängen „unterschiedliche Sachverhalte, theoretische Konstrukte oder auch normative Zielvorstellungen“ bezeichne (vgl. Klieme & Hartig 2007, S. 13). Daher kann kein einheitliches Begriffsverständnis, sondern lediglich ein ungefähres begrifflicher Konsens innerhalb bestimmter Sachgebiete beschrieben werden. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung soll daher an späterer Stelle eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem musikbezogenen Kompetenzbegriff erfolgen.

Neben der Schwierigkeit einer verbindlichen Charakterisierung des Kompetenzbegriffs besteht die Herausforderung, Kompetenzen messend zugänglich zu machen. Diese Problematik soll nachfolgend thematisiert und an die oben dargestellten begriffstheoretischen Überlegungen rückgebunden werden.

1.3 Messung von Kompetenzen

Im Rahmen bildungspolitischer Bemühungen um die Vergleichbarkeit von Schulleistungen ist die Festlegung von Kompetenzen stets mit dem Bestreben nach deren zuverlässiger Überprüfung bzw. Messung verbunden. Da Kompetenzen nicht direkt beobachtbare Dispositionen darstellen, besteht die Schwierigkeit individuelle Kompetenzen als Gegenstand empirischer Forschung zugänglich zu machen. Um eine „kasuistische Verhaltensinterpretation“ zu vermeiden und eine „systematische Zuschreibung von Kompetenzausprägungen“ vornehmen zu können, ist es gängig, Kompetenzen anhand einer großen Anzahl von Einzelbeobachtungen bei verschiedenen Aufgaben bzw. in variierenden Situationen abzuschätzen (vgl. Klieme & Hartig 2007, S. 24). Eine „konsistente Zusammenfassung solcher Einzelbeobachtungen“, auch als Messung bezeichnet, gibt Aufschluss über das individuelle Kompetenzniveau (vgl. ebd., S. 24). Für die Messung von Kompetenzen in standardisierten, ökonomisierten Testverfahren ist deren konkrete Operationalisierung in einem komplexen Prozess notwendig. Hierfür werden auf Grundlage von Situationsanalysen spezifische Testinhalte definiert und Kompetenzausprägungen auf Basis des Verhaltens in Testsituationen erschlossen (vgl. ebd., S. 24). Mit dem Operationalisierungs- und Testentwicklungsprozess gehen vielfältige theoretische und methodische Schwierigkeiten einher. Dies zeigt sich bspw. im Rahmen der Aufgabenentwicklung für PISA. Hier seien die Aufgaben nicht theoriegeleitet, sondern „nach Sichtung der testmodell-konform übrig gebliebenen Aufgaben posthoc definiert worden“, was aus theoretischer Perspektive wenig befriedigend sei (vgl. Klieme & Leutner 2006, S. 7).

Ein weiteres Problem bei der Testung von Kompetenzen ergibt sich aus der breiten Anlage des Kompetenzbegriffs, der wie beschrieben neben kognitiven u.a. auch motivationale, emotionale und soziale Aspekte umfasst. Für die empirische Erfassung sind derartig breit angelegte Konstrukte ungünstig. Um inhaltlich aussagekräftige Messungen vornehmen zu können, werden bei empirischen Untersuchungen meist mehrere separate Konstrukte unterschieden und getrennt erfasst – kognitive Kompetenzen einerseits und motivationale Orientierungen andererseits (vgl. Klieme & Hartig 2007, S. 25). Dies scheint zwar testtheoretisch nachvollziehbar, auf praktischer Ebene jedoch werden soziale, volitionale und motivationale Kompetenzen selten

einbezogen. Dementsprechend wird Kompetenz in vielen Studien, bspw. im Rahmen der Schulleistungsforschung, auf kognitive Komponenten reduziert (vgl. Knigge im Druck, S. 9). Wie Klieme und Hartig (vgl. 2007, S. 18) beschreiben, komme man jedoch bei der Erklärung von Leistungen in bestimmten Situationen nicht ohne den Bezug auf nicht-kognitive Einflüsse aus. Insofern scheint die Reduzierung des Kompetenzbegriffs auf kognitive Komponenten aus theoretischer Sicht problematisch.

Die vorangegangenen Ausführungen machen auf eine Reihe von Schwierigkeiten aufmerksam, die sich aus methodischer und forschungspraktischer Perspektive mit der Erfassung von Kompetenzen verbinden. Die zuverlässige Messung von Kompetenzen ist gegenwärtig eines der schwierigsten Probleme der Kompetenzforschung (vgl. Klieme & Hartig 2007, S. 24). Der hohe theoretische und methodische Anspruch, der mit der Entwicklung theoretisch sowie empirisch fundierter Kompetenzmodelle und adäquater Messverfahren einhergeht, stellt national wie international eine Herausforderung dar (vgl. Klieme & Leutner 2006, S. 1).

Die Schwierigkeit der zuverlässigen Messung und der begrifflichen Bestimmung von Kompetenzen verschärft sich in musikpädagogischen Zusammenhängen. Im nachfolgenden Kapitel werden die oben dargestellten allgemeinen pädagogischen Überlegungen zum Thema Kompetenz unter musikpädagogischem Fokus aufgegriffen und durch fachspezifische Fragestellungen erweitert.

2 Kompetenz in der Musikpädagogik

2.1 Der Kompetenzbegriff im musikpädagogischen Kontext

Auch im musikpädagogischen Kontext gewinnt der Kompetenzbegriff beständig an Bedeutung. Dies zeigt eine von Knigge vorgelegte Analyse der wichtigsten musikpädagogischen Zeitschriften und Publikationsreihen (vgl. Abb. 1).

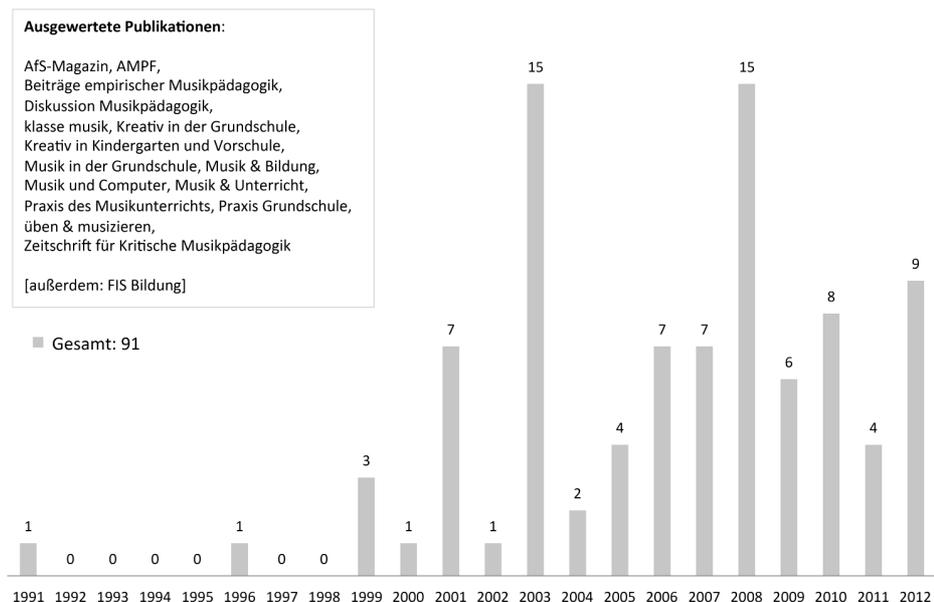


Abb. 1: Musikpädagogische Publikationen mit dem Titel „Kompetenz“/„kompetent“ im Titel (entnommen aus Knigge im Druck, S. 4)

Wie ersichtlich wird, findet der Kompetenzbegriff erst seit 1999 beständige Verwendung in musikpädagogischen Publikationen – es scheint sich demnach um einen verhältnismäßig neuen Terminus im fachlichen Diskurs zu handeln. Knigge stellt in diesem Zusammenhang fest: „Kompetenz‘ ist weder ein ‚Grundbegriff‘ des Faches, noch kann er zu den historisch gewachsenen ‚einheimischen‘ Begriffen der Musikpädagogik gezählt werden“ (Knigge im Druck, S. 5). Entsprechend seien in einschlägigen musikpädagogischen Nachschlagewerken keine Eintragungen zum Stichwort Kompetenz zu finden (vgl. ebd.). Auch sei die Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff auf terminologischer Ebene eine Herausforderung: „Eine begriffsgeschichtliche Aufarbeitung musikbezogener Kompetenz kann nicht erfolgen, da es eine entsprechende Begriffsgeschichte (noch) nicht gibt“ (ebd., S. 5f.). Diese fehlende Begriffsgeschichte mag dazu führen, dass im aktuellen musikpädagogischen Diskurs eine Pluralität unterschiedlicher Definitionen zu finden ist, die ein einheitliches Begriffsverständnis erheblich erschwert.

In diesem Zusammenhang sei zunächst das Begriffsverständnis der Autoren des KoMus-Projektes⁷ aufgegriffen, das im deutschsprachigen Raum hohe Aufmerksamkeit erhalten hat (für eine differenzierte Beschreibung des Projektes vgl. Kapitel 2.2.1). Die Autoren der Forschungsgruppe um Anne Niessen, Andreas Lehmann-Wermser, Jens Knigge und Andreas Lehmann umgehen die Schwierigkeit der begrifflichen Bestimmung musikbezogener Kompetenz bei der Entwicklung eines empirisch überprüfbareren Kompetenzmodells für das Fach Musik, indem sie sich ausdrücklich auf das Kompetenzverständnis Weinerts beziehen (vgl. Niessen et al. 2008, S. 9f.) Obgleich die Autoren mit dieser Definition bewusst an die deutschsprachige Diskussion um Bildungsstandards anknüpfen, scheint doch die direkte Übertragung des Kompetenzbegriffs Weinerts auf den musikpädagogischen Bereich äußerst problematisch. Christian Rolle verweist in diesem Kontext auf den Aspekt des Problemlösens, der im musikpädagogischen Zusammenhang irreführend erscheine (vgl. Rolle 2008, S. 46). Zudem scheint es problematisch, dass die Autoren der Studie zwar die Bedeutung motivationaler und emotionaler Aspekte, musikpraktischer Fähigkeiten und emotionaler Zugänge zur Musik im Zusammenhang mit musikalischer Kompetenz betonen, diese jedoch aus testtheoretischen Gründen nicht berücksichtigen (vgl. Niessen et al. 2008, S. 10). Der Ansatz der Forschungsgruppe, die Spezifika des Faches Musik zu vernachlässigen und stattdessen auf die allgemeine Kompetenzdefinition Weinerts zurück zu greifen, scheint insgesamt wenig zufriedenstellend.

Die von den Autoren des KoMus-Projektes festgestellte Heterogenität des Begriffsverständnisses bestätigt sich bei der näheren Untersuchung musikspezifischer Kompetenz-Definitionen. Nachfolgend sollen verschiedene definitorische Ansätze beleuchtet werden.

Werner Jank versteht unter musikalischer Kompetenz bestimmte Fähigkeiten, die durch grundlegende musikalische Aktivitäten entstehen.

„Als musikalische Grundkompetenzen verstehe ich jene Fähigkeiten, die aus der Integration der drei grundlegenden musikalischen Aktivitäten Klänge-erzeugen – Sich-bewegen – Hören entstehen und sich zu figuralen Repräsentationen von Musik verdichten. Sie schließen nicht notwendig explizites Wissen über Musik ein.“ (Jank 2011, S. 38).

⁷ KoMus: Kompetenzmodell für das Fach Musik.

Damit ist neben der grundlegenden Bedeutung musikalischen Handelns und musikalischer Aktivität auf die untergeordnete Rolle des kognitiven Aspektes musikalischer Kompetenz verwiesen.

Eine differenziertere Definition legen Johannes Bähr et al. vor.

„Unter musikalischer Kompetenz verstehen wir die Fähigkeit, Musik für verschiedene Zwecke (auch ausübend) sachgerecht zu gebrauchen, klingende Musik unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen sowie die Fähigkeit, sie in einen größeren sinnstiftenden Zusammenhang einzuordnen. Musikalische Kompetenz erschöpft sich nicht in der Fähigkeit zum Entziffern schriftlichen Materials (Decodieren) oder im musikalisch korrekten Imitieren vorgegebenen klingenden Materials mit der Stimme oder auf Instrumenten. Musikalische Kompetenz verstehen wir als aktive Auseinandersetzung mit Musik, wobei dem Gestalten von Musik besondere Bedeutung zukommt.“ (Bähr et al. 2003, S. 27)

Auch in dieser Definition kommt die Bedeutung des handelnden, aktiven Umgangs mit Musik zum Tragen. In diesem Zusammenhang wird auch das Gestalten als Aspekt musikalischer Kompetenz betont und gegenüber rezeptiven und imitativen Formen der Auseinandersetzung mit Musik hervorgehoben. In ähnlicher Weise betont Wilfried Gruhn im Zuge der Beschäftigung mit musikalischer Bildung die Wichtigkeit des handelnden Umgangs mit Musik gegenüber kognitiven Aspekten.

„Nicht Wissen über Musik, sondern Kompetenz in Musik ist ihr Merkmal – Kompetenz, die sich in Produktion, Reproduktion, Improvisation und Interpretation, Empathie und kritischer Beobachtung niederschlägt.“ (Gruhn 1999, S. 54)

Wie sich zeigt, spielt ein konkreter Handlungsbezug in allen Definitionen musikalischer Kompetenz eine maßgebliche Rolle. Dies scheint plausibel, da sich Kompetenzen stets in konkreten Anforderungssituationen, also in Handlungen zeigen (vgl. Kapitel 1.2). So nimmt auch Kaiser eine handlungstheoretische Definition vor:

„Wir bezeichnen jemanden als [musikalisch; d.V.] kompetent, der in situativ oder strukturell ähnlichen/gleichen Situationen im Hinblick auf eine durch den Gegenstand gegebene Anforderung immer wieder richtig bzw. angemessen handelt. Dabei unterstellen wir gleichzeitig [...], dass er auch zukünftig so handeln wird.“ (Kaiser 2001, S. 8)

Die Kompetenz des Subjekts zeigt sich demnach in dessen angemessener Handlung in bestimmten Anforderungssituationen. Kaiser beschreibt weiter, dass die Einschätzung, inwiefern eine Handlung als kompetent zu beurteilen ist, stets davon abhängt, wer diese Beurteilung vornimmt. Die Einschätzung „handelt kompetent“ sei

entsprechend als Attribution zu verstehen (vgl. ebd.). Demgemäß wird dem Subjekt musikalische Kompetenz im Bezug auf einen bestimmten Gegenstandsbereich durch ein anderes Subjekt *attestiert*.

Nun sei es im Bezug auf Musikunterricht äußerst problematisch, die Entscheidung über kompetentes Handeln einem außenstehenden Subjekt, mutmaßlich der Lehrperson zu überlassen. Kaiser stellt in diesem Zusammenhang die Frage, ob es nicht gerade das Ziel musikpädagogischer Maßnahmen sei, „dass Schülerinnen und Schüler sich selbst kompetent machen und als solche wissen, dass sie selbst in die Rolle der oder desjenigen rücken, die ihr Handeln auswerten und die Attribution ‚... handelt kompetent‘ im Hinblick auf sich selbst vollziehen“ (ebd., S. 8f.). Er kommt dabei zu folgender Antwort:

„Kompetentes Musikhandeln [...] [muss] von jenen bestimmt werden [...], die sich als kompetent Handelnde verstehen bzw. vor sich erweisen. Und das sind in diesen Überlegungen nun einmal die Schülerinnen und Schüler. Diese [...] definieren für sich, worin und im Hinblick worauf für sie kompetentes musikalisches Handeln besteht.“ (Kaiser 2001, S. 9)

In dieser Prädikation artikulieren sich, so Kaiser, neben Wissen und Können auch Zuständigkeit und Verantwortung (vgl. ebd., S. 9). Kaiser versteht demgemäß unter musikalischer Kompetenz eine Selbstzuschreibung des Individuums, die Zuständigkeit und Verantwortung für das eigene Handeln impliziert.

Dieses Begriffsverständnis von musikalischer Kompetenz greift auch Harnischmacher auf. Er betont in Anlehnung an Kaiser, dass Kompetenzzuschreibung im musikpädagogischen Kontext nicht durch den Lehrenden erfolgen kann, sondern nur durch den Schüler selbst. Kompetenz wird hier verstanden als musikbezogenes „Kompetenzerleben“ (vgl. Harnischmacher 2008, S. 226). Musikbezogene Kompetenz verbindet sich in diesem Kontext auf übergeordneter Zielebene mit dem Anspruch, Verantwortung tragen zu können für den „Gebrauch von Musik als Fenster zum kulturellen Selbst“ (Harnischmacher 2008, S. 227). Kompetent sein heißt demnach, sich in einer bestimmten Situation zuständig zu fühlen aufgrund der eigenen Einschätzung, kompetent, also angemessen handeln zu können und die Verantwortung für die eigenen Handlungen zu übernehmen.

Wie eingangs bereits erwähnt wurde, soll im Rahmen der vorliegenden Arbeit das Kompetenzverständnis Kaisers und Harnischmachers aufgegriffen werden. Neben den hier dargestellten Aspekten, die musikbezogenes Kompetenzerleben im Gegensatz zur herkömmlichen Auffassung von Kompetenz im musikpädagogischen Kontext sinnvoll

erscheinen lassen, sollen im Rahmen der intensiven Auseinandersetzung mit musikbezogenem Kompetenzerleben weitere Aspekte in den Blick genommen werden (vgl. Kapitel 3.2). Zuvor soll auf den aktuellen musikpädagogischen Kompetenz-Diskurs und das KoMus-Projekt eingegangen werden, um basierend darauf die Vorteile eines alternativen Kompetenzverständnisses darstellen zu können.

2.2 Zum aktuellen Kompetenz-Diskurs in der Musikpädagogik

Der Kompetenzbegriff hat im musikpädagogischen Bereich im Zuge der Einführung von Bildungsstandards hohe Aufmerksamkeit erhalten. Dies zeigt sich in der oben angeführten Abbildung (vgl. Abb. 1, Kapitel 2.1), in der eine Häufung der musikpädagogischen Publikationen zur Thematik seit 2001 erkennbar wird. Entsprechend ist der aktuelle musikpädagogische Kompetenz-Diskurs stark von dem Kompetenzverständnis geprägt, das im Rahmen der Bildungsstandards Verwendung findet. Zentrale Bedeutung wird der Festlegung von Bildungszielen und Standards, dem Entwurf von Kompetenzmodellen und der objektiven Testung von Kompetenzen in Form von Testverfahren beigemessen.

International wurden Standards für das Fach Musik u.a. in den USA, Großbritannien und Japan eingeführt, jedoch nicht oder nur teilweise in Form von Kompetenzmodellen abgesichert und empirisch überprüft (vgl. Jordan 2014, S. 41). Ähnliche verhält es sich Deutschland. So wurden bspw. in Baden-Württemberg Standards für den Musikunterricht entwickelt und implementiert, ohne auf eine empirisch und wissenschaftlich geprüfte Kompetenzbeschreibungen zurück greifen zu können (vgl. Weber 2008, S. 105). Ebenso verhält es sich national im curricularen Bereich – viele Lehrpläne sind an Standards und Kompetenzen orientiert, ohne den, in der *Klieme-Expertise* formulierten Kriterien zu entsprechen (vgl. Knigge & Lehmann-Wermser 2008, S. 67f).

Die Entwicklung eines adäquaten Kompetenzerfassungsmodells im Fach Musik ist Gegenstand eines empirischen Forschungsprojektes, das nachfolgend vorgestellt werden soll. Auf dieser Grundlage erfolgt eine allgemeine kritische Reflexion, die der, im fachdidaktischen Diskurs kritisch diskutierten Frage nachgeht, inwieweit es möglich und sinnvoll ist, Kompetenzorientierung im Sinne der *Klieme-Expertise* als tragfähiges Konzept für den Musikunterricht zu adaptieren.⁸

⁸ Ausführliches zum Kompetenzdiskurs in der Musikpädagogik vgl. *Diskussion Musikpädagogik* (2005; 27), *Musik & Bildung* (2004; 4), sowie *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik. Sonderedition: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?* (2008).

2.2.1 Das KoMus-Projekt – Kompetenzmodell zum Bereich „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“

Den Vorgaben der *Klieme-Expertise* folgend, entwickelte eine Forschungsgruppe um Niessen, Lehmann-Wermser, Knigge und Lehmann im Rahmen des vom DFG geförderten KoMus-Projektes ein theoretisches Kompetenzmodell für die Teilkompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ (vgl. Niessen et al. 2008). Bei der Entwicklung des Kompetenzmodells entschied sich die Forschungsgruppe in Ermangelung eines einheitlichen Kompetenz-Konzeptes in der Musikpädagogik dafür, nur einen Teilbereich musikbezogener Kompetenz zu modellieren.

„Wir haben uns dafür entschieden, die fachspezifische Konkretisierung im Sinne eines Kompetenzstrukturmodells in unterschiedlichen Bereichen durchzuführen, statt eine einzige musikalische Kompetenz festzulegen, die dann doch auf verschiedene Bereiche rekurriert und kaum operationalisierbar ist.“ (Niessen et al. 2008, S. 9).

Entsprechend wurden auf Grundlage curricularer Analysen drei Kompetenzbereiche erarbeitet und der Bereich der *Wahrnehmung von Musik auf Basis von Wissen und Erfahrung* für die Modellierung ausgewählt. Anlass für die Auswahl dieses Bereichs geben neben „testpraktischen Gründen“ die „breite curriculare Berücksichtigung dieses Bereichs“ und der „umfassende musikpädagogische und -psychologische Diskurs“ (ebd., S. 16f). Aus Gründen der „forschungspraktischen Handhabbarkeit“ berücksichtigen die Autoren im Rahmen der Kompetenzmodellierung lediglich einen zentralen Ausschnitt aus diesem Teilbereich: „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ (vgl. ebd.).

Dieser Teilbereich wird horizontal in die Dimensionen *Wahrnehmungsfähigkeit und musikalisches Gedächtnis* und *Reflektierter Einsatz musikalischen Sach- und Weltwissens* gegliedert (vgl. Abb. 2). Dabei werden innerhalb der zweiten Dimension wiederum die drei Teilbereiche *Verbalisierung*, *Visualisierung* und *Wissen* differenziert. Innerhalb der Dimensionen werden vertikal „drei sach-logisch-graduell aufeinander folgende Niveaus“ (ebd., S. 19) unterschieden.

Wahrnehmungsfähigkeit und musikalisches Gedächtnis	Reflektierter Einsatz musikalischen Sach- und Weltwissens					
III - Erkennen komplexer musikalischer Beziehungen (z. B. komplexe rhythmische und melodische Kombinationen, versteckte musikalische Zitate)	C - kritische Bewertung von Musik und ihrer Ausführung auf der Grundlage des Fachwissens - angemessener Umgang mit bzw. Einsatz von: <table border="1" data-bbox="676 353 1235 456"> <tr> <td data-bbox="676 353 868 456">- differenzierter Verbalisierung (inklusive Fachterminologie)</td> <td data-bbox="868 353 1059 456">- komplexer Visualisierung von Musik (z. B. traditioneller Notation)</td> <td data-bbox="1059 353 1235 456">- Wissen über historisch-kulturelle Kontexte von Musik</td> </tr> </table>			- differenzierter Verbalisierung (inklusive Fachterminologie)	- komplexer Visualisierung von Musik (z. B. traditioneller Notation)	- Wissen über historisch-kulturelle Kontexte von Musik
- differenzierter Verbalisierung (inklusive Fachterminologie)	- komplexer Visualisierung von Musik (z. B. traditioneller Notation)	- Wissen über historisch-kulturelle Kontexte von Musik				
II - Erkennen kombinierter und versteckter Ereignisse - Vergleich musikalischer Ereignisse (z. B. differenziertere Sounds und Effekte) - Erkennen musikalischer Grundformen (z. B. Erkennen wiederkehrender Formteile → ABA-Form, einfache Variation).	B angemessener Umgang mit bzw. Einsatz von: <table border="1" data-bbox="676 510 1235 672"> <tr> <td data-bbox="676 510 868 672">- Verbalisierung auf mittlerem Differenzierungsniveau (inklusive Fachterminologie)</td> <td data-bbox="868 510 1059 672">- Visualisierung auf einem mittlerem Komplexitätsniveau (z. B. traditioneller Notation)</td> <td data-bbox="1059 510 1235 672">- Wissen über musikalische Genres</td> </tr> </table>			- Verbalisierung auf mittlerem Differenzierungsniveau (inklusive Fachterminologie)	- Visualisierung auf einem mittlerem Komplexitätsniveau (z. B. traditioneller Notation)	- Wissen über musikalische Genres
- Verbalisierung auf mittlerem Differenzierungsniveau (inklusive Fachterminologie)	- Visualisierung auf einem mittlerem Komplexitätsniveau (z. B. traditioneller Notation)	- Wissen über musikalische Genres				
I - Erkennen herausstechender Merkmale (salient features; z. B. Zäsuren) - Vergleich klar unterscheidbarer musikalischer Phänomene (z. B. Sounds unterschiedlicher Musikrichtungen) - Erkennen einfacher Formen (z. B. Bildung von Formteilen durch Zäsuren)	A angemessener Umgang mit bzw. Einsatz von: <table border="1" data-bbox="676 725 1235 871"> <tr> <td data-bbox="676 725 868 871">- basaler Verbalisierung (inklusive Fachterminologie)</td> <td data-bbox="868 725 1059 871">- intuitiven graphischen Notationsformen</td> <td data-bbox="1059 725 1235 871">- Wissen über einfache Verwendungssituationen von Musik</td> </tr> </table>			- basaler Verbalisierung (inklusive Fachterminologie)	- intuitiven graphischen Notationsformen	- Wissen über einfache Verwendungssituationen von Musik
- basaler Verbalisierung (inklusive Fachterminologie)	- intuitiven graphischen Notationsformen	- Wissen über einfache Verwendungssituationen von Musik				

Abb. 2: Entwurf eines Kompetenzmodells „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ (entnommen aus Niessen et al. 2008, S. 20)

Dieses Modell wurde in Form von Testaufgaben operationalisiert und in mehreren Testdurchgängen an SuS der 6. Klassenstufe erprobt (vgl. Knigge 2010). In einem zirkulären Überprüfungs- und Überarbeitungsprozess wurden aus einem umfassenden Itempool 179 Items selektiert, die das oben beschriebene Modell zuverlässig abbilden (vgl. ebd., S. 92 sowie S. 120). Nachfolgend wurden die Dimensionen auf ihre Konsistenz hin überprüft und eine empirische Validierung des Kompetenzmodells unter Einsatz der Methoden der Item-Response-Theorie vorgenommen (vgl. Jordan 2014). Als zentrales Ergebnis der Studie stellt Anne-Katrin Jordan heraus, dass die Kompetenzmodellierung für einen Teilbereich des Musikunterrichts gelungen sei und somit eine erste Grundlage für die Erarbeitung von Bildungsstandards im Fach Musik vorliege (vgl. ebd., S. 10).

Mit der Entwicklung und empirischen Validierung eines Kompetenzmodells, das den Anforderungen der *Klieme-Expertise* entspricht, leisten die Autoren einen maßgeblichen Beitrag zur Umsetzung von Bildungsstandards für das Fach Musik. Das Projekt findet im musikpädagogischen Diskurs umfassende Berücksichtigung. Nachfolgend sollen ausschnitthaft einige kritische Gesichtspunkte aufgegriffen werden, die sich als relevant für die vorliegende Untersuchung erweisen.

2.2.2 Kritische Überlegungen im Anschluss an KoMus

Das KoMus-Projekt wird im wissenschaftlichen Diskurs kritisch diskutiert. Insbesondere stehen die Autoren in der Kritik, die Frage nach den Bildungszielen des Faches Musik umgangen zu haben, indem sie „den Begriff der *Bildungspraxis* gar nicht mehr erwähnen und ihre Bildungsziele einfach mit musikalischer *Gebrauchspraxis* kurzschließen“ (Rolle 2008, S. 37; Herv. i. Org.). Die ungeklärte Frage nach den Zielen musikalischer Bildung und die Unschlüssigkeit darüber, inwiefern Kompetenzaufbau zu musikalischer Bildung führen kann (vgl. z.B. Kaiser 2001, S. 9f.), machen deutlich, wie schwierig die Forderung der *Klieme-Expertise*, Bildungsziele in Form von Kompetenzanforderungen zu bestimmen, im Fach Musik realisierbar ist. In dieser Hinsicht bietet die Arbeit der Bremer Forschungsgruppe nach Ansicht der Autorin den Anstoß zu einer produktiven Auseinandersetzung mit einer gewissen „Unbestimmtheit musikpädagogischer Orientierung“ (Kruck 2012, S. 449).

Trotz umfassender forschungspraktischer Begründung der Autoren scheint es problematisch, dass im Rahmen des KoMus-Projektes lediglich die Aspekte musikbezogener Kompetenz berücksichtigt wurden, die „aufgrund ihrer Testbarkeit in ein Kompetenzmodell überführt werden können“ (Niessen et al. 2008, S. 5). Die Befürchtung, durch die Einführung von Standards werden die Inhalte des Faches auf überprüfbare Kompetenzen reduziert und die schulische Bildung ausgedünnt (vgl. Richter 2005, S. 22) scheint vor diesem Hintergrund nachvollziehbar.

Dieser Aspekt weist auf eine allgemeine Schwierigkeit, mit der sich die Musikpädagogik konfrontiert sieht. Es besteht die Frage, ob musikalisch-ästhetische Anteile des Musikunterrichts überprüfbar sind und in Standards und Kompetenzmodelle überführt werden können (vgl. dazu Richter 2005, Rumpf 2005, Weber 2004). In diesem Zusammenhang verweist Lehmann-Wermser (vgl. 2008, S. 115) darauf, dass sich Bildungsprozesse an oder durch Kunst nicht durch Standards und Kompetenzen beschreiben lassen. Auch Rolle äußert den Verdacht, „dass sich wesentliche Ziele des Musikunterrichts *gar nicht* operationalisieren lassen“ (Rolle 2008, S. 35, Herv. i. Org.).

Dementsprechend scheint die Entwicklung eines umfassenden Kompetenzmodells, das neben der kognitiven Dimensionen musikbezogener Kompetenz auch musikalisch-ästhetische Komponenten erfassbar macht, undenkbar – ebenso wie die Erfassung musikpraktischer Kompetenzen. Wie Lehmann-Wermser herausstellt, gebe es für den Bereich des Musik Machens keine Vorstellung, wie „Lernen im Sinne von

Kompetenzzuwachs abläuft; es gibt weltweit kein empirisch validiertes, erklärendes Modell dazu“ (Lehmann-Wermser 2008, S. 120).

Trotz umfassender Bemühungen ist es bisher nicht gelungen, musikbezogene Kompetenz in ihrer Gesamtheit zuverlässig erfassbar zu machen. Nachfolgend wird eine alternative Sichtweise auf musikbezogene Kompetenz vorgestellt, die eine Berücksichtigung kognitiver und nicht-kognitiver Dimensionen ermöglicht, indem anstelle einer objektiven Erfassung von Kompetenz das Individuum selbst und dessen Wahrnehmung der eigenen Kompetenz in den Fokus gestellt wird.

3 Musikbezogenes Kompetenzerleben

3.1 Zum konstruktivistischen Kompetenzverständnis

Die offenkundige Schwierigkeit, Kompetenzen empirisch zugänglich und sichtbar zu machen (vgl. Kapitel 1.3 und 2.2.2) weist auf eine Problematik, die bereits im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff zum Tragen kam: Die Unterscheidung von Kompetenz und Performanz (vgl. Kapitel 1.2). Führt man sich vor Augen, dass Kompetenzausprägungen anhand konkreter Handlungen lediglich indirekt erschlossen, nicht aber tatsächlich beobachtet werden können, wird diese Unterscheidung umso bedeutsamer. Die grundsätzliche Frage nach der objektiven Richtigkeit von Beobachtungen verweist auf eine Denkrichtung, die Realität, Wirklichkeit sowie wahre und objektive Erkenntnis kritisch hinterfragt (vgl. Scharf 2007, S. 40). Gemeint ist die konstruktivistische Perspektive, aus der Wirklichkeit als Konstruktionsleistung des Individuums zu verstehen ist.

Im Hinblick auf die Kompetenz-Thematik ergibt sich daraus folgende Überlegung. Handlung versteht sich aus konstruktivistischer Sicht als Interpretationskonstrukt. Die Handlung eines Subjekts als performativer Akt lässt demnach lediglich die Annahme eines Beobachters auf die tatsächliche Kompetenz des Subjektes zu. So kann, wie bereits Chomsky feststellte, aus der Performanz lediglich ein ungenauer Rückschluss auf die zugrunde liegende Kompetenz gezogen, nicht aber die Kompetenz selbst zuverlässig beschrieben werden (vgl. Kapitel 1.2). Demnach ist Kompetenz stets als Attribution durch einen Beobachter zu verstehen, wie John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel herausstellen:

„Wir schreiben dem physisch und geistig selbstorganisiert Handelnden auf Grund bestimmter, beobachtbarer Verhaltensweisen bestimmte Dispositionen als Kompetenzen zu.“ (Erpenbeck & Rosenstiel 2003, S. XI).

In ähnlicher Weise stellt Ralf Kruck im Rahmen der Auseinandersetzung mit systemischem Konstruktivismus in musikpädagogischen Konzeptionen als zentrales Merkmal von Kompetenz deren Unzulänglichkeit für Beobachtungen heraus.

„Die autonome Selbstdisposition des Lernenden bedingt, dass Kompetenzen als Voraussetzungen zu erbringender Leistungen nicht unmittelbar beobachtbar und ein Konstrukt des Individuums sind.“ (Kruck 2012, S. 430)

Auch Henning Scharf (2007) stellt musikpädagogisches Handeln in einen konstruktivistischen Kontext und beschäftigt sich in diesem Zuge mit musikbezogener Kompetenz. Wie auch Chomsky nimmt Scharf eine grundsätzliche Unterscheidung von

Kompetenz und Performanz vor und leitet in diesem Zusammenhang folgende Konsequenzen für den Kompetenzbegriff im musikpädagogischen Kontext ab:

„Der (musikalische) Kompetenzbegriff ist daher nur von theoretischem Wert, denn über potentielle musikalische Kompetenzen lässt sich wegen ihrer Unsichtbarkeit nur spekulieren. [...] Direkten Vorstoß zu nehmen auf die Tiefenschicht der musikalischen Kompetenzebene ist nicht möglich. Daher ist der (musikalische) Kompetenzbegriff [...] in musikpädagogischen Kontexten relativ bedeutungslos.“ (Scharf 2007, S. 46f.)

Scharf stellt damit die Bedeutung des Kompetenzbegriffs und die Beobachtbarkeit von Kompetenzen grundsätzlich in Frage.

Fasst man musikbezogene Kompetenz in Analogie zu Chomsky als kognitives System musikgenerativer Regeln und Performanz als die Umsetzung dieser Regeln im Musizieren auf, wird deutlich, dass die Regelbeherrschung noch nicht notwendigerweise Musik hervorbringt. Wie Kaiser beschreibt, müssen „operative Fähigkeiten hinzukommen, damit Musik überhaupt entstehen kann“. Die operative Dimension sei für sprachliches Handeln „*medial instrumentell*, für musikalisches Handeln dagegen [...] *konstitutiv*“ (Kaiser 2001, S. 6; Herv. i. Org.). Die Vielzahl der operativen Ebenen bei der Realisierung von Musik (hören, singen, spielen) und deren komplexes Zusammenspiel erschweren den Rückschluss auf die zugrunde liegende Kompetenz (vgl. ebd.). Kruck stellt in diesem Zusammenhang fest, dass im Kontext von Musik der „Rückschlussversuch auf zugrundeliegende Kompetenzen durch die Beobachtung von Performanzen [...] eine zusätzliche Erschwernis durch die Interpretationskonstruktion des Beobachters“ erfährt (Kruck 2012, S. 439). Die allgemeine Schwierigkeit, anhand von Performanzen auf die Kompetenz eines Individuums zu schließen, wird folglich im musikpädagogischen Kontext erschwert.

Vor diesem Hintergrund scheint es sinnvoll, ein konstruktivistisches Kompetenzverständnis in den Blick zu nehmen, das Handlung als Interpretationskonstrukt des Beobachters auffasst und somit musikbezogene Performanz bewusst als Rekonstruktionsgrundlage musikbezogener Kompetenz, nicht aber als Kompetenz selbst versteht. Attribution als wesentliches Merkmal von Kompetenzbeschreibungen auf Grundlage von Performanzen zu verstehen heißt auch, das gegenwärtige, auf Performanz basierende Kompetenzverständnis im musikpädagogischen Diskurs kritisch zu hinterfragen. Denn trotz testtheoretischer und methodischer Fortschritte bleibt aus konstruktivistischer Sicht das konzeptionelle Problem bestehen, dass jegliche Performanz im Bezug auf musikpraktische oder kognitive Anforderungssituationen lediglich die Interpretationsgrundlage für einen Beobachter darstellt, nicht aber die Kompetenz selbst beobachtbar wird.

3.2 Musikbezogenes Kompetenzerleben als alternatives Begriffsverständnis

Vor dem Hintergrund einer konstruktivistischen Kompetenzauffassung wird im Rahmen der vorliegenden Untersuchung ein alternatives Kompetenzverständnis verfolgt, das in Anlehnung an Kaiser und Harnischmacher das Subjekt selbst in den Blick nimmt – das Kompetenzerleben von SuS. Für die begriffliche und theoretische Herleitung musikbezogenen Kompetenzerlebens sei hier auf die ausführliche Darstellung in Kapitel 2.1 verwiesen.

Musikbezogenes Kompetenzerleben sieht von der Kompetenzzuschreibung durch Pädagogen ab und meint eine Selbstzuschreibung durch die SuS. Diese Kompetenzzuschreibung ist an performative Akte und konkretes Musikhandeln gebunden, geht jedoch in einem reflexiven Moment auch über die performative Ebene des Musikhandelns hinaus und manifestiert sich im Zuständigkeitsgefühl des Individuums (vgl. Harnischmacher 2008, S. 226f.). Neben Kenntnis und Können impliziert kompetentes Musikhandeln in diesem Kontext Verantwortung und Zuständigkeit – Kompetent sein heißt demnach „Sich-Zuständig-Fühlen“ (ebd.). Die wahrgenommene Kompetenz des Individuums kann dem tatsächlichen Kompetenzstand entsprechen, jedoch auch mit Über- oder Unterschätzungen einhergehen (vgl. ebd., S. 227, zit. nach Krampen 1987). Daher nimmt Kompetenzerleben neben der bloßen Fähigkeitseinschätzung auch die hierarchisch übergeordnete Zieldimension in den Blick, die sich mit der Verantwortung verbindet, Musik als Fenster zum kulturellen Selbst zu nutzen. Kompetenzerleben verweist dementsprechend „auf eine bestimmte Art und Weise von ‚angemessener‘ Fähigkeitswahrnehmung, resultierend aus dem Kontext von Verantwortlichkeit“ (ebd., S. 227). Die Präferenzierung dieses Kompetenz-Konzeptes scheint im musikpädagogischen Kontext aus verschiedenen Gründen sinnvoll.

Zum Ersten erweist es sich aus konstruktivistischer Perspektive grundsätzlich als schwierig, handlungsgebundene Tätigkeiten zur Basis jeglicher Kompetenzbeobachtung zu machen. Im Rahmen der Entwicklung von Konzepten im Anschluss an die Bildungsstandards im allgemeinen pädagogischen, wie im musikpädagogischen Kontext steht der Performanz-Aspekt im Vordergrund. Die starke Fokussierung auf tatsächlich Beobachtbares wird als problematisch eingeschätzt und daher ein alternatives Konzept als sinnvoll erachtet. Musikbezogenes Kompetenzerleben erhebt im Sinne einer konstruktivistischen Theorie keinen Anspruch darauf, Aufschluss über die „tatsächlichen“ Kompetenzen von SuS geben zu können. Untersucht werden kann nur das individuelle Erleben der SuS, das nicht zwangsläufig mit deren „wirklicher“ Kompetenz einhergeht.

Zum Zweiten verschärft sich die Schwierigkeit der Erfassung von Kompetenz im musikpädagogischen Kontext, da musikbezogene Kompetenz neben kognitiven auch praktische, ästhetische und emotionale Aspekte umfasst. Die Integration all dieser Teildimensionen in einem Modell, das den Ansprüchen an Bildungsstandards genügt, scheint unmöglich (vgl. Kapitel 2.2.2). Die Auseinandersetzung mit musikbezogenem Kompetenzerleben dagegen eröffnet die Möglichkeit der Untersuchung sowohl kognitiver als auch nicht-kognitiver Kompetenzdimensionen. Wie eine umfassende Integration der verschiedenen Bereiche des Musikunterrichts realisierbar ist, wird in Kapitel 3.4 beschrieben.

Zum Dritten ist im Rahmen der Öffnung von Musikunterricht und der Individualisierung von Lernprozessen fraglich, was flächendeckende externe Kompetenzdiagnostik zur individuellen Förderung von SuS beitragen kann. Dass die Selbstwahrnehmung der SuS und deren aktive Partizipation am schulischen und außerschulischen Leben im Zusammenhang mit der reflektierten und verantwortungsvollen Nutzung der eigenen Kompetenz mehr und mehr an Bedeutung gewinnt, scheint offensichtlich. So berichtet bspw. Heinz Geuen von einem Projekt, das das „individuelle Leistungsbewusstsein der Schülerinnen und Schüler [...] [im Musikunterricht] zu einem zentralen Element der Lernweggestaltung [macht]“ (Geuen 2007, S. 62). Auch Christine Stöger betont im Zusammenhang mit der Leistungsbewertung im Musikunterricht die Bedeutung der Selbstbewertung gegenüber der Fremdbewertung.

„Die Schüler selbst müssen gut verstehen, wie ihr Lernen funktioniert, was ihnen hilft [...] [und] wie sie Fortschritte erkennen.“ (Stöger 2007, S. 43)

In diesem Kontext verweist Stöger auf einen, von Thomas Dehler entwickelten Kompetenzbogen (vgl. Dehler 2008), der subjektiv wahrgenommener Kompetenzen, Interessen und Erfahrungen abfragt und damit eine Umsetzungsmöglichkeit für Selbstbewertungsprozesse im Musikunterricht entwickelt.

Die Bedeutsamkeit selbstbezogener Wahrnehmungsprozesse im musikpädagogischen Kontext trägt neben o.g. Gründen maßgeblich zur Präferenzierung des hier verfolgten Kompetenzverständnisses bei. Dabei soll keinesfalls der Anschein entstehen, dass mit der empirischen Erfassung musikbezogenen Kompetenzerlebens die Entwicklung bildungsstandardkonformer Modelle ersetzt werden kann. Allein aus Gründen der Legitimation des Faches Musik ist die Auseinandersetzung mit performanzorientierter Kompetenzmessung und Standardisierung unumgänglich. Es scheint daher sinnvoll, diese alternative Sichtweise als sinnvolle Ergänzung zu sehen, die möglicherweise einen Beitrag zur vorliegenden performanzorientierten Forschung leisten kann.

3.3 Abgrenzung von anderen Selbstkonstrukten

Musikbezogene Kompetenz als Kompetenzerleben aufzufassen ergibt notwendigerweise die Nähe zu anderen Selbstkonstrukten, wie etwa dem musikalischen Selbstkonzept oder der musikalischen Selbstwirksamkeitserwartung. Trotz starker Ähnlichkeiten zwischen den verschiedenen Konstrukten des „Selbst“ bestehen erhebliche Unterschiede. Aus diesem Grund soll nachfolgend ein Beitrag zur Abgrenzung musikbezogenen Kompetenzerlebens gegenüber dem musikalischen Selbstkonzept und der musikalischen Selbstwirksamkeitserwartung geleistet werden.

3.3.1 Musikalisches Selbstkonzept

Die Grundlage für die Selbstkonzeptforschung bildet eine Analyse von Richard Shavelson, Judith Hubner und George Stanton die das Selbstkonzept beschreiben als „a person's perception of himself [...] [that] are formed through his experience with his environment [...]“ (Shavelson, Hubner & Stanton 1976, S. 411). Shavelson et al. gehen von einer hierarchischen und mehrdimensionalen Struktur des Selbstkonzeptes aus, wobei unter dem übergeordneten allgemeinen Selbstkonzept ein akademisches und ein nicht-akademisches Selbstkonzept subsumiert werden (vgl. ebd., S. 413).

Musikbezogenes Kompetenzerleben ließe sich in Anlehnung an Shavelson et al. durchaus als domänenspezifisches Selbstkonzept eigener Fähigkeiten auffassen und wäre demnach mit anderen domänenspezifischen Selbstkonzepten (z.B. Mathematik, Deutsch) als Teil des akademischen Selbstkonzeptes zu verstehen.

Entgegen der ursprünglich streng hierarchisch strukturierten Vorstellung des Selbstkonzeptes wie bei Shavelson et al. etablierten sich unter stärkerer Berücksichtigung der Multidimensionalität des Selbstkonzeptes zunehmend domänenspezifische Konstrukte mit immer spezifischeren Untersuchungen zu einzelnen Inhaltsbereichen. Das musikalische Selbstkonzept stellt ein domänenspezifisches Konstrukt dar, das zwar als mehrdimensional aber nur begrenzt als hierarchisch gelten kann (vgl. Busch 2013, S. 26ff.).

Nach Maria Spychiger kann das musikalische Selbstkonzept wie folgt definiert werden:

„Wir verstehen es [das musikalische Selbstkonzept; d.V.] als Korrelat akkumulierter musikalischer Erfahrungen, anhand derer eine Person sich in diesem Lebensbereich selbst wahrnimmt und einschätzt und worauf sie rekurriert, wenn sie sich diesbezüglich beschreibt.“ (Spychiger 2007, S. 14).

Im deutschsprachigen Raum liegen verschiedene Untersuchungen zur Konzeption und zur Erfassung des musikalischen Selbstkonzeptes vor. Wolfgang Pfeiffer differenziert verschiedene Subskalen des musikalischen Selbstkonzeptes, wie etwa „Freude im Umgang mit Musik“, „Bedeutsamkeit von Musik“ und „Kommunikation durch Musik“ (vgl. Pfeiffer 2007, S. 246f.). Spychiger postuliert in einer aktuellen Studie zum musikalischen Selbstkonzept, dass dieses neben dem Fähigkeitsbereich („Was ich kann“) auch „die Dimension des ‚Wer ich bin‘ im musikalischen Bereich“ einschlieÙe (Spychiger 2013, S. 19).

Dementsprechend schließt das musikalische Selbstkonzept neben der akademischen, fähigkeitsbasierten Dimension auch eine allgemeine, individuelle Dimension – den non-akademischen Bereich – ein. So sind in Spychigers multidimensionaler Anlage des musikalischen Selbstkonzeptes neben der *physischen*, der *kognitiven* und der *Fähigkeitsdimension* auch *emotionale* und *spirituelle* Komponenten enthalten (vgl. Abb. 3).

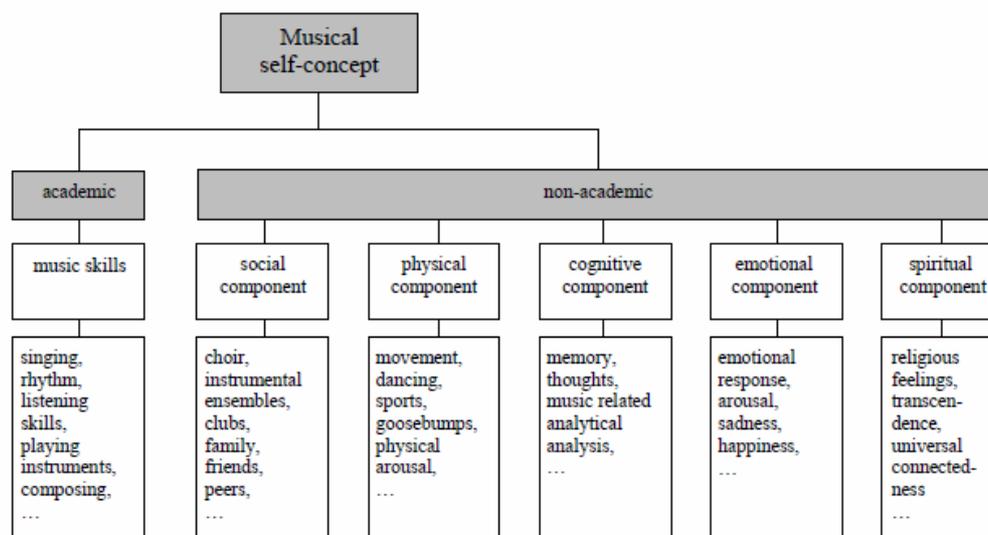


Abb. 3: Multidimensionales Modell des musikalischen Selbstkonzeptes nach Spychiger (entnommen aus Spychiger, Olbertz & Gruber 2010, S. 504)

Die Wahrnehmung von Emotionen beim Musizieren oder spirituelle Aspekte sind in Anlehnung an die Selbstkonzeptmodellierung Spychigers als maßgebliche Komponenten des musikalischen Selbstkonzeptes aufzufassen. So finden sich in der musikalischen Selbstkonzept-Skala Spychigers bspw. folgende Items: „Musik entführt mich aus dem Alltag“, „Das Gesellige an der Musik bedeutet mir viel“ oder „Musikhören kann für mich ein spirituelles Ereignis sein“ (Spychiger 2013, S. 20).

Im Gegensatz dazu nimmt Kompetenzerleben weniger emotional geprägte Reaktionen auf Musik in den Blick, als das Erleben der eigenen Kompetenz im Bezug auf die

Zieldimensionen des Musikunterrichts. Da emotionale Reaktionen beim Musizieren oder beim Musikhören, wie etwa Spaß, keine Lernziele darstellen (vgl. Harnischmacher 2008, S. 227) sind diese nicht als Kompetenzen formulierbar. Es lässt sich vermuten, dass Kompetenzerleben im Hinblick auf Spychigers Dimensionierung des musikalischen Selbstkonzeptes in „Wer ich bin“ und „Was ich kann“ starke Ähnlichkeit mit letzterer Teildimension aufweist. Jedoch zeigt die Untersuchung der Items, die der Fähigkeitsdimension des musikalischen Selbstkonzeptes zugeordnet werden, dass hier neben konkreter Fähigkeitseinschätzung⁹ auch emotionale Aspekte¹⁰ eine Rolle spielen.

Entsprechend kann auf theoretischer Ebene angenommen werden, dass Kompetenzerleben in mancher Hinsicht Gemeinsamkeiten mit der Fähigkeitsdimension des musikalischen Selbstkonzeptes aufweist. Während im Rahmen der musikalischen Selbstkonzeptforschung aber grundsätzlich empfindungs- und gefühlsbetonte, individuelle Emotionen beim Umgang mit Musik in den Blick genommen werden, zielt Kompetenzerleben auf die kognitionsbasierte, angemessene Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten. Damit unterscheiden sich beide Konstrukte konzeptuell grundlegend voneinander.

3.3.2 Musikalische Selbstwirksamkeitserwartung

Das musikalische Selbstkonzept gilt im musikpädagogischen Kontext als verhältnismäßig gut erforscht im Gegensatz zum Konstrukt der Musikalischen Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Busch 2013, S. 59). Selbstwirksamkeitserwartung als psychologisches Konstrukt beruht auf der sozial-kognitiven Theorie des Sozialpsychologen Albert Bandura. Unter Selbstwirksamkeitserwartung versteht man „die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können“ (Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 35). Unter musikalischer bzw. musikbezogener Selbstwirksamkeitserwartung wäre analog die wahrgenommene Zuversicht zu verstehen, in einer konkreten musikalischen Anforderungssituation oder bei der Bearbeitung einer musikbezogenen Aufgabe aufgrund der eigenen Kompetenz angemessen zu handeln. Musikbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen sind demnach aufgaben- und kontextspezifisch (vgl. Busch 2013, S. 37). Zur Erforschung der Selbstwirksamkeitserwartung im Bereich der deutschsprachigen Musikpädagogik trägt u.a. Thomas Busch mit einer Studie bei, die

⁹ Beispielhafte Items: „Ich kann gut singen“, „Es fällt mir leicht, einzelne Stimmen oder Harmonien herauszuhören“, (Spychiger 2013, S. 20).

¹⁰ Beispielhafte Items: „Es reizt mich, meine musikalischen Fähigkeiten auszuschöpfen“, „Es bedeutet mir viel, auf musikalischem Gebiet etwas zu können“, (Spychiger 2013, S. 20).

die Struktur musikalischer Selbstwirksamkeitserwartungen empirisch untersucht (vgl. Busch 2013).

Ein zentraler Unterschied zwischen musikbezogenem Kompetenzerleben und musikalischer Selbstwirksamkeitserwartung besteht darin, dass es sich bei der Selbstwirksamkeitserwartung um die wahrgenommene Zuversicht im Hinblick auf die Bewältigung einer Anforderung handelt, nicht aber um die wahrgenommene Kompetenz. Für die subjektive Einschätzung der erfolgreichen Handlung in einer Situation (wahrgenommene Zuversicht) spielen neben der Wahrnehmung der eigenen Kompetenz auch die wahrgenommene Schwierigkeit der Aufgabe, generelle Fähigkeitswahrnehmungen, vorherige Erfolgserfahrungen oder der zur Bearbeitung notwendige Aufwand eine Rolle (vgl. Busch 2013, S. 39). Musikbezogenes Kompetenzerleben richtet sich also im Gegensatz zur musikalischen Selbstwirksamkeitserwartung auf die Wahrnehmung der eigenen Kompetenz, nicht auf die subjektive Gewissheit der Bewältigung spezifischer Anforderungen. Ferner abstrahiert das Konstrukt des Kompetenzerlebens stärker von den spezifischen Anforderungskontexten, die im Hinblick auf die Selbstwirksamkeitserwartung konstitutiv sind. Musikbezogenes Kompetenzerleben geht über die Selbstzuschreibung in konkreten Situationen musikalischen Handelns hinaus und betont das reflexive Moment des „Sich-Zuständig-Fühlens“ (Harnischmacher 2008, S. 226f.) als metasituatives Element der Selbstzuschreibung. Zwar sind bei der Operationalisierung musikbezogenen Kompetenzerlebens konkretisierte, fassbare Fähigkeitseinschätzungen im Bezug auf bestimmte Domänen zu formulieren, jedoch sind diese transsituativer Natur.

Es kann festgehalten werden, dass sich die Konstrukte Musikbezogenes Kompetenzerleben und Musikalische Selbstwirksamkeitserwartung trotz einiger Überschneidungen deutlich voneinander abgrenzen lassen.

Insgesamt lässt sich anhand der Untersuchung aktueller deutschsprachiger Forschungsarbeiten zum musikalischen Selbstkonzept und zur musikalischen Selbstwirksamkeitserwartung feststellen, dass sich das Konstrukt Musikbezogenes Kompetenzerleben trotz grundlegender Ähnlichkeiten von den o.g. Konstrukten abgrenzen lässt.

3.4 Das Fokusmodell als Operationalisierungsgrundlage

Eine wichtige theoretische Vorüberlegung zur Entwicklung einer Skala zum musikbezogenen Kompetenzerleben bildet neben der Abgrenzung von anderen Konstrukten eine Möglichkeit der Operationalisierung. Nachfolgend soll das von

Harnischmacher entwickelte Fokusmodell in seiner theoretischen Konzeption als Operationalisierungsgrundlage vorgestellt werden.

Die Dimensionierung musikbezogenen Kompetenzerlebens im Fokusmodell erschließt sich aus der übergeordneten Zielebene des Musikunterrichts. Eine angemessene Kompetenzeinschätzung im Kontext von Verantwortlichkeit und Zuständigkeit ist rückgebunden an die molare Zielebene des Musikunterrichts, die Harnischmacher charakterisiert als „die Verantwortung für den Gebrauch von Musik als Fenster zum kulturellen Selbst“ (Harnischmacher 2008, S. 227). Harnischmacher geht davon aus, dass die verantwortungsvolle Nutzung von Musik als Fenster zum kulturellen Selbst bei einer Transformation der molaren auf die molekulare Zielebene des Musikunterrichts auf Handeln (*Handlungskompetenz*) basiert, im Zusammenhang mit dem Wissen um Handlungsspielräume steht (*Reflexionskompetenz*) und im sozialen Kontext (*Soziale Kompetenz*) unter der Maßgabe der Subjektgebundenheit musikalischer Wirklichkeit (*Psychomotorische Kompetenz*) geschieht (vgl. ebd.). Er nimmt an, dass sich musikbezogene Kompetenz im Zusammenspiel dieser Kompetenzbereiche manifestiert und entwickelt ein umfassendes Modell, das die vier o.g. Kompetenzbereiche bündelt (Abb. 4). Obgleich im Fokusmodell aus analytischen Gründen eine Trennung der Zielbereiche vorgenommen wird, betont Harnischmacher deren Interdependenz und die damit verbundene Polytelie von Musikunterricht. Dementsprechend sei kompetentes Musikhandeln immer im Wechselspiel bestimmter Kompetenzaspekte begründet (vgl. ebd., S. 228).

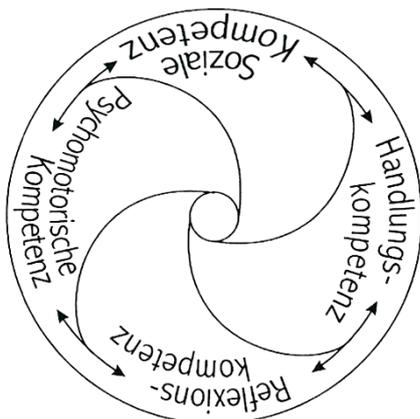


Abb. 4: Intentionale Bereiche des Musikunterrichts (entnommen aus Harnischmacher 2008, S. 228)

Mit dem Bereich *Reflexionskompetenz* verbindet sich der „Erwerb und die Anwendung musikbezogenen Wissens“ (ebd., S. 228). Wissen versteht Harnischmacher in diesem Kontext nicht als „sedimentierten Gedächtnisbestand“, sondern in Anlehnung an

Siegfried Schmidt als „Fähigkeit, Gedanken zu produzieren und weiterzubearbeiten bzw. [...] kompetent [...] an kommunikativen Diskursen verschiedenster Art“ teilnehmen zu können (Schmidt 1994, S. 76f.). Der Zielbereich der *Handlungskompetenz* bezieht sich auf „den Erwerb und die Anwendung musikalischen ‚Könnens‘“ (Harnischmacher 2008, S. 230). Handeln ist hier nicht als bloßes „Tun“, sondern als reflektierte Aktivität zu verstehen. Beim Erwerb von Handlungskompetenz sind daher „*reflexive* und *performative* Momente“ miteinander verbunden (ebd.; Herv. i. Org.). Der Bereich der *Sozialen Kompetenz* ist dem Lernen von Musik in sozialen Kontexten geschuldet. Damit sind nicht bloß musikalische Aktivitäten in kooperativen Sozialformen (bspw. Singen in einem Chor) gemeint, sondern „musikbezogene Perspektivübernahmen in praxisorientierten Kommunikationen und Interaktionen“ (ebd., S. 231). Besondere Bedeutung kommt sozialer Kompetenz im Hinblick auf die Angemessenheit von Fähigkeitseinschätzungen zu. Denn durch den sozialen Bezugsrahmen wird explizit eine adaptive Leistung erfordert, die maßgeblich zur Angemessenheit der Fähigkeitseinschätzung beiträgt (vgl. ebd., S. 232). Der vierte Zielbereich, als *Psychomotorische Kompetenz* bezeichnet, betrifft „die Entwicklung und Förderung der körperlichen Aktivität des Denkens in Musik“ (ebd., S. 233). Das ganzkörperliche Erleben und das Denken in Musik sind zentrale Elemente des Musikunterrichts. Aus diesem Grund kommt dem Kompetenzbereich der psychomotorischen Kompetenz besondere Bedeutung zu.

Mit dem Fokusmodell entwirft Harnischmacher ein umfassendes Modell, das eine Abbildung nahezu aller Bereiche des Musikunterrichts ermöglicht und der Vielseitigkeit des Musikunterrichts Rechnung trägt, die Kritiker des Kompetenz-Konzeptes in der Musikpädagogik häufig vernachlässigt sehen. Das Fokusmodell dient in der vorliegenden Untersuchung als konzeptionelle Basis für die Entwicklung eines Instruments zur Erfassung des musikbezogenen Kompetenzerlebens von SuS. Damit liegt das Modell dem umfassenden Operationalisierungsprozess des Konstrukts zugrunde, auf den in Kapitel 5.3 näher eingegangen wird.

4 Einstellung

4.1 Einstellung als sozialpsychologisches Konstrukt

Das Konstrukt Einstellung stellt einen zentralen Gegenstand sozialpsychologischer Forschung dar (vgl. Wänke & Bohner 2006, S. 414). Im Fokus der Einstellungsforschung steht die Entstehung von Einstellungen, deren Auswirkungen auf Verhalten und Informationsverarbeitung sowie deren Veränderbarkeit in sozialen Kontexten (vgl. ebd.). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist insbesondere die Entstehung und Messung von Einstellungen von Interesse, weswegen auf eine umfassende Auseinandersetzung mit dem sozialpsychologischen Diskurs verzichtet wird und eine Fokussierung auf die genannten Aspekte erfolgen soll.

Nach Alice Eagly und Shelly Chaicken wird Einstellung als eine grundlegende psychologische Tendenz definiert, die sich in der Zu- oder Abneigung einer Person zu einem Objekt äußert.

„Attitude is a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favor or disfavor.“ (Eagly & Chaicken 1993, S. 1)

Es wird ein bewertendes Urteil über ein Objekt gefällt, das sowohl konkret als auch abstrakt sein kann. Überdies können das eigene Selbst, eine soziale Gruppe oder politisch-gesellschaftliche Fragen Einstellungsobjekte sein (vgl. Haddock & Maio 2007, S. 189). Einstellungen können dabei unterschiedlich stark ausgeprägt sein. Das zeigt sich bspw. bei einer besonders starken Empfindung im Bezug auf einen Einstellungsgegenstand. Je stärker die Einstellung ausgeprägt ist, desto stabiler und widerstandsfähiger ist sie gegenüber Änderungsversuchen und desto mehr Einfluss übt sie auf das Verhalten einer Person aus (vgl. ebd., S. 205). Ferner können sich Einstellungen hinsichtlich ihrer Valenz unterscheiden – man kann eine positive, eine negative oder eine neutrale Einstellung im Bezug auf einen Einstellungsgegenstand haben (vgl. ebd., S. 189). Unabhängig von ihrer Stärke und Valenz erfüllen Einstellungen eine zentrale Funktion – die Bewertung von Gegenständen. Die Strukturierung und Klassifikation von Gegenständen der Umwelt durch deren Bewertung ist für das menschliche Handeln konstitutiv. Einstellungen erleichtern das menschliche Handeln, indem sie die Ausführung einstellungsrelevanter Urteile beschleunigen und erleichtern (vgl. ebd., S. 200).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit scheinen vor allem die Komponenten, die zur Manifestation von Einstellungen beitragen, bedeutsam. Eagly und Chaicken (1993, S. 14f.) beschreiben, dass die Entstehung von Einstellungen auf drei Ursachentypen

zurück zu führen ist. Einstellungen sind demnach ein Produkt kognitiver, affektiver und verhaltensbezogener Prozesse (vgl. Abb. 5).

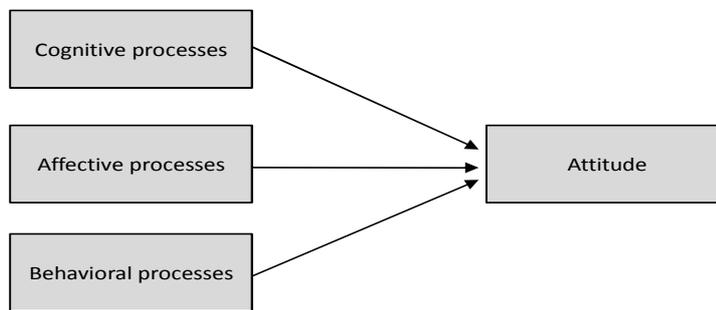


Abb. 5: Einstellung als Produkt aus kognitiven, affektiven und Verhaltensprozessen (nach Eagly & Chaicken 1993, S. 15)

Die kognitive Komponente bezieht sich auf das Wissen über einen Einstellungsgegenstand bzw. auf die Gedanken und Eigenschaften, die mit diesem assoziiert werden. Die kognitive Komponente von Einstellungen kommt bspw. zum Tragen, wenn vor dem Kauf eines Geräts bewusst Vor- und Nachteile gegeneinander abgewogen werden (vgl. Haddock & Maio 2007, S. 192). Unter der affektiven Komponente von Einstellungen versteht man die Gefühle, die mit einem Einstellungsgegenstand verbunden werden bzw. dessen emotionale Bewertung. Gefühle beeinflussen also in maßgeblicher Weise die Einstellung zu einem Einstellungsobjekt. So lösen Spinnen bei vielen Menschen ein Gefühl der Angst aus, was zu einer negativen Einstellung gegenüber Spinnen führt (vgl. ebd., S. 190). Die Verhaltenskomponente von Einstellungen verweist auf zeitlich zurückliegende Verhaltensweisen gegenüber einem Einstellungsgegenstand. Es wird davon ausgegangen, dass zeitlich zurückliegende Handlungen die gegenwärtige Einstellung beeinflussen. So könnten Menschen eine positive Einstellung zum Umweltschutz äußern, wenn sie sich daran erinnern, einmal an einer Unterschriftensammlung gegen Umweltverschmutzung teilgenommen zu haben (vgl. ebd., S. 193).

4.2 Erfassung von Einstellungen

Obgleich sich bestätigt hat, dass anhand von Einstellungen verhältnismäßig zuverlässig Verhalten vorhergesagt werden kann, kann aus dem Verhalten einer Person nicht unmittelbar auf dessen Einstellung geschlossen werden (vgl. Haddock & Maio 2007, S. 222). Als latentes psychologisches Konstrukt ist Einstellung ebenso wenig wie Kompetenz für direkte Beobachtungen zugänglich. Vielmehr lassen sich

Einstellungen aus bestimmten Reaktionen, Aussagen oder Handlungen einer Person erschließen.

Im Dreikomponentenmodell der Einstellung nach Rosenberg und Hovland (1966) wird ersichtlich, dass Einstellung als hypothetische Größe zwischen beobachtbaren Reizen oder Stimuli und verbalen oder nonverbalen Reaktionen steht (vgl. Abb. 6).

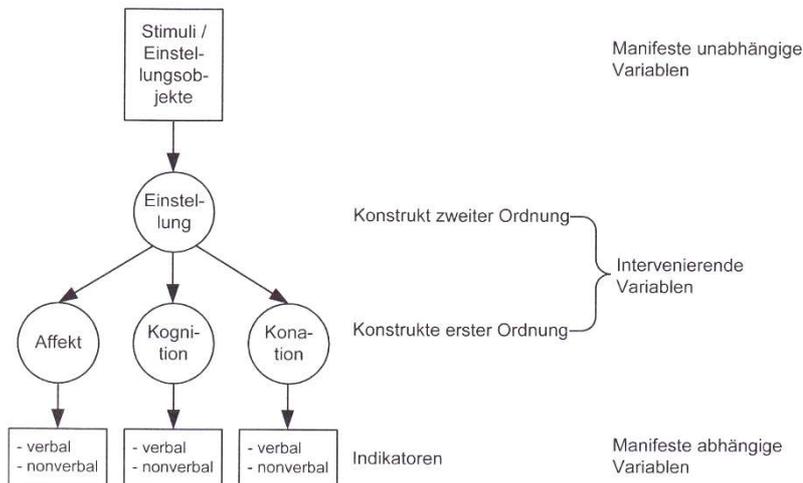


Abb. 6: Dreikomponentenmodell von Einstellungen nach Rosenberg & Hovland (1966) (entnommen aus Mayerl 2009, S. 24)

Hier zeigt sich deutlich, dass die affektiven, kognitiven und verhaltensbezogenen Reaktionen einer Person auf einen bestimmten Reiz auf deren Einstellung schließen lassen, dass die Einstellung selbst jedoch für Beobachtungen unzugänglich ist. Sowohl die Reize als auch die Reaktionen stellen manifeste Variablen dar, während Einstellung als latente Variable eine vermittelnde Position zwischen Reiz und Reaktion einnimmt.

In der Forschung haben sich verschiedene Verfahren zur Messung von Einstellungen etabliert. Es werden implizite und explizite Einstellungsmaße unterschieden. Letztere erfassen Einstellungen, indem die Befragten direkt nach ihren Einstellungen gefragt werden, erstere erfassen Einstellungen, ohne dass die Befragten ihre Einstellung verbal äußern (vgl. Haddock & Maio 2007, S. 207). Direkte Einstellungsmaße stellen die geläufigste Erhebungsform von Einstellungen dar und gelten als reliabel und valide (vgl. ebd., S. 212f.).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit spielt insbesondere die Erfassung der Einstellung zum Einstellungsobjekt Musikunterricht eine Rolle. Aus diesem Grund soll nachfolgend darauf eingegangen werden, welche Aspekte zur Ausprägung von Schülereinstellungen zum Musikunterricht beitragen.

4.3 Schülereinstellungen zum Musikunterricht

Es kann nicht bestritten werden, dass Musik als ein zentrales Element der Freizeitkultur von SuS eine hohe Bedeutung für Selbige einnimmt. Dennoch ist das Schulfach Musik bei SuS wenig beliebt. Jürgen Zinnecker stellt heraus, Musik avanciere bei vielen SuS zu einem „ungeliebten Schulsujet“ (vgl. 2008, S. 539). Aktuelle Studien zeigen, dass der Musikunterricht zwar nicht als Lieblingsfach gelten kann, aber meist eine Stellung im Mittelfeld einnimmt (vgl. Heß 2011, S. 23; Ziepert 2007, S. 27). Ähnliche Tendenzen zeigen sich im Hinblick auf die Bewertung der Wichtigkeit des Faches. Eine von Albrecht Ziepert durchgeführte Studie an Grundschulen zeigt, dass Musik ca. von der Hälfte der SuS als wichtiges Fach wahrgenommen wird (Ziepert 2007, S. 28). Insofern lässt sich die Aussage Zinneckers relativieren.

Einen Zusammenhang zwischen der Beliebtheit des Unterrichtsfaches Musik und dem privaten Musikinteresse von SuS zu vermuten, mag auf den ersten Blick sinnvoll erscheinen. Jedoch stellt Frauke Heß heraus, dass das Freizeitinteresse an der Musik allein keinen Garant für das Fachinteresse darstellen könne (vgl. 2011, S. 6). Es lässt sich vermuten, dass die Einstellung zum Musikunterricht nicht primär am Einstellungsgegenstand Musik festzumachen ist.

Demgemäß stellen Karl Graml und Walter Reckziegel fest, dass im Unterricht vielfältige Aspekte zum Tragen kommen, die zur Manifestation von Einstellungen beitragen.

„Im Unterricht wird beim Einzelnen Schüler ein ganzes Bündel von Einstellungen wirksam: Die Einstellung zur Schule allgemein, zur Person des Lehrers, zu dessen Unterrichtsstil, zum Unterrichtsfach und seinen Inhalten [sowie] zu den Mitschülern“
(Graml & Reckziegel 1982, S. 22)

Dies macht deutlich, wie vielfältig die Ursachenkomplexe sind, welche die Einstellungen von SuS zum Musikunterricht bedingen.

Dass sich die Einstellung zum Musikunterricht keinesfalls ausschließlich durch die im Unterricht behandelte Musik vorhersagen lässt, sondern ihr mannigfaltige Entstehungskontexte zugrunde liegen, zeigen auch aktuelle Untersuchungen. Die nachfolgende Zusammenschau der Ergebnisse aktueller Studien soll keinesfalls den Anspruch auf Vollständigkeit erheben sondern lediglich einige zentrale Aspekte aufgreifen.

Es zeigt sich, dass die Einstellung zum Musikunterricht in hohem Maße vom Lehrer abhängig ist (vgl. Ziepert 2007, S. 27f.; Becker 2014, S. 37f.). Weiterhin lässt sich in mehreren Studien feststellen, dass die Variable *Geschlecht* einen hohen Einfluss auf die Einstellung zum Musikunterricht hat und dass Mädchen eine positivere Einstellung zum Musikunterricht aufweisen als Jungen (vgl. Ziepert 2007, S. 27; Heß 2011, S. 17f.; Röhlig 2014, S. 34ff.). Ferner zeigt sich, dass nur ein schwacher Zusammenhang zwischen der Einstellung zum Musikunterricht und den behandelten Unterrichtsinhalten festgestellt werden kann (vgl. Heß 2011, S. 23), dass aber kreative Tätigkeiten mit der Stimme oder Instrumenten in sozialen Kontexten als besonders beliebt gelten (vgl. Ziepert 2007, S. 28). Als wichtiges Kriterium für die Einstellung zum Musikunterricht gilt auch die außerschulische Instrumentalbildung der SuS. Zum Zusammenhang von Einstellung und Instrumentalunterricht liegen uneindeutige Befunde vor. Eine Studie von Heß (2011) zeigt, dass das Instrumentalspiel einen positiven Einfluss auf die Einstellung zum Musikunterricht hat (vgl. S. 23). Hingegen verweist Harnischmacher (2012) auf mehrere Studien, die diesen Zusammenhang nicht bestätigen können (vgl. S. 64). Weiterhin ist festzustellen, dass es im Musikunterricht nicht gelingt, auf die heterogenen Lernvoraussetzungen der SuS einzugehen. Trotz der positiven Einstellung von Instrumentalisten zum Musikunterricht in der Studie von Heß (2011) geben diese häufig an, sich unterfordert zu fühlen (vgl. S. 16). Ein ähnliches Bild zeigt sich im Hinblick auf leistungsschwache SuS. Laut Ziepert gelingt es nicht, SuS aus dem unteren sozialen Milieu ausreichend zu fördern und deren Benachteiligung durch mangelnde musikalische Förderung im Elternhaus auszugleichen (vgl. 2007, S. 28f.). Einen weiteren zentralen Einflussfaktor auf die Einstellung zum Musikunterricht bildet die Motivation der SuS. Dies stellten Harnischmacher und Hörtzsch in einer Studie heraus, in der gezeigt werden konnte, dass die Motivation von SuS deren Einstellung zum Musikunterricht in hohem Maße erklärt (vgl. 2012, S. 62ff.).

Wie sich zeigt, sind die Faktoren, die die Einstellung von SuS zum Musikunterricht bedingen sehr komplex. In der vorliegenden Arbeit soll ein Beitrag zur Erklärung der Einstellung zum Musikunterricht geleistet werden, indem untersucht wird, welcher Zusammenhang zwischen den Variablen *Kompetenzerleben* und *Einstellung* besteht.

Auf den Zusammenhang zwischen Kompetenz und Einstellung im musikpädagogischen Kontext verweist bspw. Feucht. Er stellt heraus, dass für die Ausbildung von Kompetenz „Wissen und Fertigkeiten, Einstellungen und Erfahrungen“ notwendig sind (Feucht 2011, S. 11). Einstellungen stellen dabei die Bedingung für die Entstehung von Kompetenz dar.

Abweichend von dieser Annahme wird in der vorliegenden Arbeit musikbezogenes Kompetenzerleben als mögliche Einflussgröße auf die Einstellung zum Musikunterricht vermutet. Aus sachlogischer Perspektive scheint dies plausibel, da anzunehmen ist, dass die selbstbezogene Fähigkeitswahrnehmung eine maßgebliche Rolle bei der Bewertung von Unterricht spielt. Daher soll untersucht werden, wie sich das musikbezogene Kompetenzerleben von SuS auf deren Einstellung zum Musikunterricht auswirkt.

II Empirische Untersuchung

5 Planung

5.1 Methodisches Vorgehen und Ziele der Studie

Im ersten Teil der Arbeit wurde musikbezogenes Kompetenzerleben als alternatives Kompetenz-Konzept vorgestellt und dessen inhaltliche Anlage und Struktur dargestellt. Die bisherigen Überlegungen sind dabei ausschließlich auf theoretischer Ebene angelegt. Im nachfolgenden Teil der Arbeit gilt es, die theoretischen Annahmen zu überprüfen, um Aufschluss über deren Gültigkeit zu gewinnen.

Eine Möglichkeit dies zu realisieren, ist die Prüfung der theoretischen Annahmen anhand von Erfahrungsdaten, auch als Empirie bezeichnet (vgl. Pospeschill 2013, S. 17). Die Ergebnisse der empirischen Prüfung einer Theorie führen zu deren Bestätigung, Ablehnung oder Modifizierung. Empirische Forschung ermöglicht damit Erkenntnisse über einen bestimmten Gegenstandsbereich im Hinblick auf spezifische Ziele oder Fragestellungen (vgl. Beller 2008, S. 10). Dieses methodische Vorgehen soll in der vorliegenden Untersuchung eingesetzt werden, da es ermöglicht, die theoretischen Annahmen zum musikbezogenen Kompetenzerleben von SuS anhand empirischer Daten zu überprüfen.

Aus der theoretischen Auseinandersetzung mit Einstellungen und deren Entstehung ergibt sich die Vermutung, dass das Kompetenzerleben von SuS einen Prädiktor für die Entstehung von Einstellungen darstellt. Es wird daher angenommen, dass die Einstellung von SuS zum Musikunterricht durch deren Kompetenzerleben erklärt werden kann. Die empirische Prüfung dieses Zusammenhangs stellt das zentrale Ziel dieser Arbeit dar.

Die empirische Untersuchung der Gültigkeit von Zusammenhängen zwischen Erscheinungsgrößen basiert stets auf theoretisch begründeten Hypothesen und deren Überprüfung (vgl. Weiber & Mühlhaus 2014, S. 3). Entsprechend werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit Hypothesen formuliert und auf ihre Gültigkeit untersucht. Aus diesem Grund werden in Kapitel 5.2 zunächst die Hypothesen dargestellt, die die Grundlage für die nachfolgenden Ausführungen bilden.

Die empirische Überprüfung der formulierten Hypothesen erfordert die Operationalisierung der betreffenden Konstrukte. Dieser Prozess bezeichnet die Zuordnung von „*manifesten Variablen* (Indikatoren) zu *theoretischen Begriffen*“ (Beller 2008, S. 29; Herv. i. Orig.). Während zur Operationalisierung des Kontruktes

Einstellung im musikpädagogischen Kontext Forschungsarbeiten vorliegen (vgl. Hörtzsch 2011, Harnischmacher & Hörtzsch 2012), wurden Überlegungen zur Operationalisierung musikbezogenen Kompetenzerlebens erstmals durch das KOMPASS-Projekt vorgenommen, in dessen Rahmen die vorliegende Arbeit entstand. Aus diesem Grund wird in Kapitel 5.3 die Entwicklung und Erprobung von Indikatoren zur Messung musikbezogenen Kompetenzerlebens ausführlich dargestellt.

Die Gewinnung von Informationen zur empirischen Überprüfung theoretischer Annahmen geht einher mit der systematischen Gewinnung und Auswertung von Daten. Für die Erfassung der Daten können unterschiedliche Erhebungsmethoden eingesetzt werden. In empirischen Arbeiten wird für die selbstbezogene Beurteilung von Verhaltensweisen oder Eigenschaften oft die Fragebogen-Methode verwendet (vgl. Konrad 2000, S. 83). Diese ermöglicht auf ökonomische Weise die standardisierte Erfassung der interessierenden Informationen. Aus diesem Grund soll die Erhebung der Daten in der vorliegenden Untersuchung anhand eines Fragebogens erfolgen. Die Konstruktion des Fragebogens wird in Kapitel 5.4 dargestellt.

Die Auswertung der im Fragebogen erfassten Daten ermöglicht die Überprüfung der theoretisch angenommenen Zusammenhänge zwischen musikbezogenem Kompetenzerleben und der Einstellung zum Musikunterricht. Diese werden nachfolgend in Form von Hypothesen systematisiert und somit für die empirische Überprüfung zugänglich gemacht.

5.2 Hypothesen

Als theoriebasierte, widerspruchsfreie Aussagen erlauben wissenschaftliche Hypothesen die empirische Überprüfung von Teilaspekten einer Theorie. Sie „beinhalten allgemeine Aussagen über die Relation zwischen zwei oder mehreren Variablen“ (Weiber & Mühlhaus 2014, S. 5). Einer Hypothese liegt implizit meist die Formalstruktur eines Konditionalsatzes zugrunde, der eine kausale Abhängigkeit zwischen zwei oder mehreren Variablen beinhaltet. Dabei wird zwischen einer Antezedenz oder Annahme (unabhängige Variable) und einer Konsequenz (abhängige Variable) unterschieden (vgl. ebd. S. 4). Derartige Sachverhalte können bspw. in „wenn-dann“- oder „je-desto“-Aussagen formuliert werden.

Aus den theoretischen Vorüberlegungen resultiert die Annahme, dass die Einstellung zum Musikunterricht durch das Kompetenzerleben der SuS erklärt werden kann. *Musikbezogenes Kompetenzerleben* stellt dabei die unabhängige bzw. erklärende

Variable dar während *Einstellung zum Musikunterricht* die abhängige bzw. die zu erklärende Variable darstellt.

Es wird ein Kausalzusammenhang zwischen beiden Variablen vermutet, d.h. *Musikbezogenes Kompetenzerleben* (Variable 1) stellt eine kausale Ursache für die *Einstellung zum Musikunterricht* (Variable 2) dar, da angenommen wird, dass die Veränderung von Variable 2 durch eine Veränderung von Variable 1 hervorgerufen wird (vgl. ebd., S. 10). Aus diesem Grund wird für die vorliegende Untersuchung eine Kausalhypothese (H1) verfasst, die „Abhängigkeiten zwischen Variablen [formuliert] und [...] diese als Ursache-Wirkungszusammenhang [deutet]“ (ebd., S. 11).

H1:

Je höher das musikbezogene Kompetenzerleben von SuS ist, desto positiver ist ihre Einstellung zum Musikunterricht.

Ferner wird angenommen, dass sich das Kompetenzerleben von SuS in den einzelnen Bereichen des Musikunterrichts in unterschiedlicher und charakteristischer Weise auf deren Einstellung zum Musikunterricht auswirkt. Bspw. ist anzunehmen, dass sich das Erleben eigener psychomotorischer Kompetenz in anderer Weise auf die Einstellung zum Musikunterricht auswirkt, als das Erleben der eigenen Reflexionskompetenz. Aus diesem Grund wurde eine ungerichtete Hypothese (H2) formuliert, die diesem Zusammenhang Rechnung trägt.

H 2:

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

Um die formulierten Hypothesen überprüfen zu können, muss das Konstrukt *Musikbezogenes Kompetenzerleben* zunächst in messbare Indikatoren überführt werden. Der Prozess der Konstruktoperationalisierung wird nachfolgend dargestellt.

5.3 Konstruktoperationalisierung

5.3.1 Item- und Skalenentwicklung

Für die Operationalisierung musikbezogenen Kompetenzerlebens empfiehlt es sich, den Untersuchungsgegenstand in homogene Teilbereiche zu untergliedern und die Inhalte systematisch zu strukturieren (vgl. Prospeschill 2013, S. 121). Wie bereits in Kapitel 3.4 beschrieben, bietet das von Harnischmacher entworfene Fokusmodell eine Operationalisierungsmöglichkeit. Musikbezogenes Kompetenzerleben lässt sich demnach in die vier Facetten *Reflexionskompetenz*, *Handlungskompetenz*,

Psychomotorische Kompetenz und *Soziale Kompetenz* untergliedern. Diese eignen sich aus zwei Gründen als Grundlage für die Systematisierung des Konstruktes. Zum Ersten liegt der theoretischen Konzeption des Fokusmodells und seiner Kompetenzbereiche das hier verfolgte Konzept des Kompetenzerlebens zugrunde, wodurch auf grundsätzlicher Ebene theoretische Konvergenz gegeben ist. Zum Zweiten ermöglicht das Fokusmodell als konzeptionelle Grundlage die ausgeglichene Berücksichtigung nahezu aller Teilbereiche des Musikunterrichts, wodurch eine Fokussierung auf bestimmte Bereiche des Musikunterrichts ausgeschlossen werden kann.

Auf der konzeptuellen Grundlage des Fokusmodells kann das Konstrukt *Musikbezogenes Kompetenzerleben* in messbare Indikatoren überführt werden. Dafür wird ein Set von Items benötigt, das „zur Erfassung eines Merkmals eingesetzt wird und nach spezifischen Skalierungseigenschaften zusammengestellt ist“ (Prospeschill 2013, S. 112). Die Gesamtheit der Items wird als Skala bezeichnet. Entsprechend wurde eine Gesamtskala KEMI¹¹ erstellt, die die vier Teilskalen *Reflexionskompetenz*, *Handlungskompetenz*, *Psychomotorische Kompetenz* und *Soziale Kompetenz* subsumiert.

Um die Inhalte der einzelnen Kompetenzbereiche möglichst umfassend, systematisch und praxisorientiert zu konkretisieren, wurden im ersten Schritt curriculare Analysen durchgeführt. Als Grundlage dienten die Rahmenlehrpläne im Fach Musik für Grundschule, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II der Länder Berlin und Baden-Württemberg. Die Curricula wurden durch die Mitarbeiter der *Forschungsstelle für empirische Musikpädagogik* im Hinblick auf die vier Kompetenzbereiche systematisch analysiert.

Die Extraktion von Kompetenzbeschreibungen und die Zuordnung zu den einzelnen Kompetenzbereichen bildet die Grundlage für die Erstellung der Items. Dafür wurden zunächst polytelische Kompetenzformulierungen vereinfacht und inhaltsgleiche Kompetenzformulierungen ausgesondert. Anschließend wurden die verbliebenen Kompetenzformulierungen anhand von Expertenratings¹² validiert und weiter reduziert bzw. umformuliert. Eine Kategorisierung der Kompetenzformulierungen der einzelnen Subskalen nach inhaltlichen Kriterien bildet eine weitere Grundlage für die systematische Reduktion. Schwierigkeiten ergaben sich im Bereich der sozialen Kompetenz, der in den Curricula nur am Rande berücksichtigt wurde. Für diesen

¹¹ KEMI: Kompetenzerleben im Musikunterricht Inventar.

¹² Als Experten fungierten die Mitglieder der *Forschungsstelle für empirische Musikpädagogik*.

Bereich wurden Kompetenzformulierungen anhand theori deduzierter Kriterien durch die Mitglieder der *Forschungsstelle für empirische Musikpädagogik* erstellt.

Das Ergebnis der systematischen Analyse bilden 16 Items in jedem der Kompetenzbereiche, die in ihrer Gesamtheit die Heterogenität der Inhalte des Musikunterrichts widerspiegeln. Durch die Gleichverteilung der Items auf die Kompetenzbereiche ist eine ausgewogene Testung der verschiedenen Bereiche gewährleistet.

Für den Einsatz im Fragebogen wurden alle Kompetenzformulierungen von fremdzugeschriebenen (z.B. Die SuS können ...) in selbstzugeschriebene verbale Verbindungen (z.B. Ich kann ...) abgeändert. Durch diese Formulierung werden die SuS direkt angesprochen. Der Grad der Zustimmung wird auf einer Ratingskala angegeben. Diese ermöglicht es, Abstufungen der entsprechenden Merkmalsausprägung differenziert zu erfassen (vgl. Bühner 2006, S. 54). Die Antwortkategorien werden in fünf Stufen differenziert. Obgleich sich durch eine ungerade Skala eine Antworttendenz zur Mitte ergeben kann, ermöglicht diese Skala den notwendigen Grad an Differenziertheit und verhindert das Zwingen zu einer Entscheidung durch das Fehlen einer neutralen Antwortkategorie (vgl. ebd., S. 56). Es wurden die Antwortoptionen „immer“, „häufig“, „manchmal“, „selten“ und „nie“ verwendet. Die Wahl temporaler Adverbien zur Erfassung des Kompetenzerlebens ergibt sich in Analogie zur Kompetenzdefinition Weinerts aus der Generalisierbarkeit von Kompetenzen in unterschiedlichen Situationen. Zur Vermeidung von Reihenfolgeeffekten wurden die Items der einzelnen Skalen zufallsbasiert gemischt.

Die entwickelte Skala zum musikbezogenen Kompetenzerleben wurde in einem Pretest empirisch erprobt. Die Ergebnisse werden nachfolgend dargestellt.

5.3.2 Skalenerprobung

Die entwickelte Skala wurde in einer Voruntersuchung (N=143) mit SuS der Klassenstufen vier bis zehn empirisch getestet.¹³ Ziel war es, nicht trennscharfe Items zu selektieren, um eine möglichst hohe interne Konsistenz der Skalen zu erreichen. Die Trennschärfe bezeichnet die Korrelation zwischen einem Item und einer Skala (vgl. Bühner 2006, S. 95). Entsprechend sollten die Items identifiziert und eliminiert werden, die sich empirisch nicht prototypisch für die Skala erwiesen. Die daraus resultierende Reduktion der Skalen verfolgt ferner testökonomische Ziele.

¹³ Der Fragebogen der Voruntersuchung befindet sich im Anhang (vgl. Anlage 1).

Neben der Skalenerprobung ist es Anliegen der Voruntersuchung, unverständliche Formulierungen oder schwer verstehbare Items zu identifizieren, um ggf. Veränderungen für die Hauptuntersuchung vornehmen zu können. Aus diesem Grund beinhaltet der Fragebogen eine an Harnischmacher und Hörtzsch (2012, S. 69) angelehnte Skala zur Einstellung im Musikunterricht (ausführlicher beschrieben in Kapitel 5.3.3) und erhebt demographische Daten.

Die Auswertung der Voruntersuchung ergab hohe Reliabilitätswerte für die Gesamtskala und die vier Teilskalen.¹⁴

Teilskala *Reflexionskompetenz*: $\alpha = 0,92$

Teilskala *Handlungskompetenz*: $\alpha = 0,84$

Teilskala *Soziale Kompetenz*: $\alpha = 0,91$

Teilskala *Psychomotorische Kompetenz*: $\alpha = 0,91$.

Gesamtskala *Musikbezogenes Kompetenzerleben*: $\alpha = 0,96$

Die Werte des Cronbachs-Alpha-Koeffizienten, der in Abhängigkeit von der Itemzahl die Höhe der mittleren Itemzusammenhänge angibt (vgl. Bühner 2006, S. 133), weisen auf eine hohe interne Konsistenz der Skalen. Cronbachs-Alpha liegt umso näher an eins, je höher die durchschnittliche Korrelation aller Items einer Skala ist. Die vorliegenden Werte für Cronbachs-Alpha sind daher als sehr gut zu interpretieren und lassen auf eine hohe Homogenität der Skalen schließen.

Neben der Reliabilitätsprüfung der Gesamtskala und der Teilskalen konnten diese durch die Ergebnisse der Voruntersuchung von jeweils 16 auf 14 Items reduziert werden. Daraus ergibt sich die Gesamtskala zum musikbezogenen Kompetenzerleben KEMI (vgl. Carmichael & Harnischmacher 2014), die für die Hauptuntersuchung verwendet wurde. Wie oben beschrieben, kommt die Skalenreduktion auch der Testökonomie zugute, da zu lange Skalen bei der Bearbeitung ermüdend und konzentrationsschwächend wirken können.

Probleme wurden bei Item 4 der Einstellungsskala („Musikunterricht wird zu Recht als unwichtiges Fach bezeichnet“) festgestellt, so dass dieses für die Hauptuntersuchung umformuliert wurde („Meiner Meinung nach ist Musik ein wichtiges Schulfach“). Im Hinblick auf die demographischen Daten ergaben sich keine Schwierigkeiten, so dass diese unverändert in die Hauptuntersuchung übernommen wurden.

¹⁴ Vgl. Anlage 7: Reliabilität Kompetenzerleben Voruntersuchung.

Die empirische Erprobung der Skalen bildet die Grundlage für die Erstellung des Fragebogens für die Hauptuntersuchung.

5.4 Fragebogenkonstruktion

Wie bereits in Kapitel 5.1 beschrieben, wurden die Daten für die vorliegende Untersuchung anhand eines Fragebogens erfasst. Die Erstellung eines Fragebogens bedarf einer hohen Strukturiertheit des Untersuchungsgegenstandes und unterliegt den Konstruktionskriterien von Testskalen (vgl. Pospeschill 2013, S. 121). In den Kapiteln 5.3.1 und 5.3.2 wurde der Konstruktionsprozess der Skalen zum musikbezogenen Kompetenzerleben und deren empirische Erprobung in einer Voruntersuchung umfassend dargestellt. Damit einhergehend wurde bereits auf wichtige Aspekte im Rahmen der Skalenentwicklung (bspw. Itemformulierung, Skalierung, Itemanalyse- und Selektion) hingewiesen, die im vorliegenden Kapitel nicht wiederholt aufgegriffen werden sollen. Entsprechend geben die nachfolgenden Ausführungen lediglich einen Überblick über den Aufbau des Fragebogens der Hauptuntersuchung¹⁵ und die verwendeten Skalen.

Der Fragebogen besteht aus drei Teilen (A, B und C) und einer vorangestellten Frage zur Musikbetonung. In Teil A werden demographische Angaben (Alter, Geschlecht, Instrumentalunterricht) erhoben. Durch deren Erfassung können im Rahmen der Auswertung mögliche Zusammenhänge zwischen Kompetenzerleben und Alter, Geschlecht oder Instrumentalspiel untersucht werden.

Teil B beinhaltet die im Rahmen der Voruntersuchung empirisch geprüften KEMI-Skalen. Die einzelnen Teilskalen *Handlungskompetenz*, *Reflexionskompetenz*, *Psychomotorische Kompetenz* und *Soziale Kompetenz* werden nicht durchmischt, sondern getrennt abgefragt. Damit ergeben sich in Teil B vier Abschnitte mit je 14 Items. Der Grad der Zustimmung wird auf einer fünfstufigen Ratingskala erfasst (vgl. Kapitel 5.3.1). Weiterhin sind oberhalb der Skalen kurze Anweisungen zum Ausfüllen des Fragebogens vermerkt. Dies dient einer Visualisierung der wichtigsten Hinweise, die im Rahmen der Testinstruktion erläutert werden.

Zur Erfassung der Einstellung im Musikunterricht in Teil C wird eine, an Harnischmacher und Hörtzsch (2012, S. 69), angelehnte Skala verwendet. Die Einstellung zum Musikunterricht wird hier anhand der Items *Wichtigkeit*, *Existenz* und *Ranking* erfasst. Dieses Vorgehen wird in der vorliegenden Untersuchung in leicht abgewandelter Form übernommen. Der Bereich *Wichtigkeit* (vgl. Fragebogen

¹⁵ Der Fragebogen der Hauptuntersuchung befindet sich im Anhang (vgl. Anlage 2).

Hauptuntersuchung, Teil C, Items 1-4) wird durch drei zusätzliche Items ergänzt, um Einflüssen durch Eltern bzw. Peergroup Rechnung zu tragen. Das von Harnischmacher und Hörtzsch übernommene Item 4 wird sprachlich anders formuliert, um Missverständnissen durch die Negation zu umgehen. Das Item *Existenz* (vgl. Fragebogen Hauptuntersuchung, Teil C, Item 5) erfragt die Meinung zum zukünftigen Weiterbestand des Schulfaches Musik. Dieses wurde von Harnischmacher und Hörtzsch (2012, S. 69) übernommen. Der Grad der Zustimmung wird bei den Items 1-5 auf einer fünfstufigen Ratingskala angegeben. Dabei soll bewertet werden, inwieweit die angegebene Aussage zutrifft. Der Zustimmungsgrad wird durch die Zahlenwerte von „eins“ bis „fünf“ angegeben, wobei die Antwortmöglichkeiten aufgespannt sind zwischen den Kategorien „stimmt“ und „stimmt nicht“. Das Item *Ranking* (vgl. Fragebogen Hauptuntersuchung, Teil C, Item 6) erfragt die Stellung des Faches Musik im Vergleich zu fünf anderen Schulfächern. Anhand der Ziffern von „eins“ bis „sechs“ soll angegeben werden, wie wichtig den SuS die angegebenen Fächer sind. Dabei steht „eins“ für das wichtigste und „sechs“ für das unwichtigste Fach. Dieses Item wurde ebenfalls von Harnischmacher und Hörtzsch übernommen.

6 Durchführung der Studie

Die Erhebung der Daten erfolgte im März und April 2014 an drei Berliner Grundschulen¹⁶ in den Klassenstufen drei bis sechs. Eine differenzierte Übersicht zur Zusammensetzung der Stichprobe wird in Kapitel 7.1 gegeben.

Alle Klassen wurden persönlich aufgesucht, um ggf. für Nachfragen zur Verfügung zu stehen und die Testinstruktionen persönlich durchführen zu können. Um eine möglichst hohe Durchführungsobjektivität zu gewährleisten, wurde eine Instruktionvorlage¹⁷ verwendet. Im Rahmen der Testinstruktion stellte ich zunächst mich und das Anliegen der Studie vor und verwies dabei auf das Ziel, die Selbsteinschätzung der SuS zu untersuchen. In diesem Zuge wurde auch deutlich gemacht, dass es sich nicht um einen Test handelt, sondern um die Meinung der SuS über ihre eigene Kompetenz. Auch wurde auf die Notwendigkeit der selbstständigen Bearbeitung und Anonymität der Angaben verwiesen. Nachfolgend wurden die Fragebögen ausgeteilt und deren grundsätzliche Konzeption erläutert. Da es sich bei den Testteilnehmern um SuS der Grundschule handelte, wurde ein angeleitetes Vorgehen gewählt, bei dem die Aufgabenstellungen differenziert erläutert und das Verständnis zunächst an Beispielaufgaben erprobt wurde. Zunächst wurde die erste Seite des Fragebogens unter meiner Anleitung ausgefüllt, um somit Fragen zu Musikbetonung und Instrumentalspiel im Klassenverband klären zu können. Für die Gewährleistung des Verständnisses der SuS wurde nachfolgend gemeinsam ein Beispiel der Kompetenz-Skala bearbeitet. Auch wurden die SuS darauf hingewiesen, pro Zeile nur ein Kreuz zu machen, die Kreuze nicht zwischen die Kästchen zu setzen und keine Zeile auszulassen. Weiterhin wurde ein beispielhaftes Einstellungsitem mit den SuS gemeinsam bearbeitet, um das Verständnis der fünfstufigen Ratingskala sicher zu stellen. Außerdem erfolgte eine differenzierte Erklärung des Items Ranking, um Mehrfachbelegungen zu vermeiden. Nachfolgend bearbeiteten die SuS den Fragebogen selbstständig und erhielten die Anweisung, sich bei Fragen oder Problemen zu melden, um die Konzentration der anderen SuS nicht zu stören. Die Bearbeitungsdauer variierte je nach Klassenstufe von ca. 35-60 Minuten. Vor der Abgabe der Bögen wurden alle SuS darauf hingewiesen, ihren Bogen auf Vollständigkeit zu prüfen.

Während der Bearbeitungszeit stand ich für Fragen zur Verfügung. Da einige Fachtermini für die SuS unklar waren, wurden diese individuell bei Nachfragen

¹⁶ Die drei Grundschulen erklärten sich nach einer Initiativanfrage an mehreren Berliner Grundschulen zur Unterstützung der Untersuchung bereit.

¹⁷ Die Instruktionvorlage ist im Anhang zu finden (vgl. Anlage 3).

erläutert. Um einen möglichst hohen Grad an Objektivität zu gewährleisten wurden alle Verständnis- bzw. terminologische Fragen und deren Beantwortung notiert, um bei eventuellem Wiederauftreten der Frage eine identische Antwort geben zu können. Weiterhin benötigten einige SuS aufgrund der hohen Anforderungen an deren Lesekompetenz Hilfe durch die Lehrperson.

Nachdem die Erhebung der Daten abgeschlossen war, wurden diese in das Statistikprogramm SPSS eingegeben. Dazu wurden für alle im Fragebogen erhobenen Merkmale Variablen erstellt und die Antwortoptionen numerisch kodiert. Die Erhebung der Teilnahme an der Musikbetonung und der demographischen Daten (vgl. Fragen 2, 3a, 3c) erfolgt auf Nominalskalenniveau, entsprechend werden den zwei möglichen Merkmalsausprägungen numerisch kodierte Antwortoptionen zugeordnet. Das Kompetenzerleben der SuS wird auf metrischem Skalenniveau erhoben, wobei die niedrigste Merkmalsausprägung mit „1“ und die höchste mit „5“ kodiert wird. Die Items der Skala *Einstellung* werden aus eingabetechnischen Gründen entsprechend der im Fragebogen zugeordneten Ziffern eingegeben, wobei dem höchsten Grad an Zustimmung die Ziffer „1“ und dem niedrigsten die Ziffer „5“ entspricht. Die Werte dieser Variablen werden nach der Eingabe umkodiert, um bei der Auswertung KEMI-skalenkongruente Kodierungen verwenden zu können.

Die Eingabe der Daten erfolgte durch die Mitarbeiter der *Forschungsstelle für empirische Musikpädagogik*. Fragebögen, die offensichtliche Antworttendenzen (z.B. Kreuzmuster) oder umfangreiche Lücken aufwiesen, wurden bei der Eingabe nicht berücksichtigt. Nach der Eingabe wurde der Datensatz auf fehlende Werte und auf Eingabefehler überprüft und ggf. Werte ergänzt. Der Datensatz enthält nach der Kontrolle 363 verwendbare Fälle.

7 Auswertung

7.1 Zusammensetzung der Stichprobe

Im Rahmen der Auswertung der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung soll zunächst kurz auf die Zusammensetzung der Stichprobe hinsichtlich der Variablen *Alter*, *Geschlecht* und *Musikbetonung* eingegangen werden. Im Anhang befinden sich grafische Darstellungen zur Häufigkeitsverteilung der genannten Variablen.¹⁸

Das Alter der teilnehmenden SuS liegt zwischen acht und zwölf Jahren. Obgleich im Rahmen der Durchführung der Studie Wert auf eine ausgeglichene Altersstruktur gelegt wurde, liegt nur begrenzt eine gleichmäßige Verteilung der Altersstufen vor. Aus organisatorischen Gründen wurden höhere Klassenstufen umfassender in die Untersuchung einbezogen. Aus diesem Grund sind die SuS höheren Alters stärker vertreten. So sind ca. 50% der SuS im Alter zwischen zehn und elf Jahren, 30 % über elf Jahre und 20% unter zehn Jahre alt (vgl. Anlage 4). Insgesamt ergibt sich ein Altersdurchschnitt von 10,7 Jahren.

Die Verteilung der Stichprobe ist hinsichtlich der Variable *Geschlecht* als ausgewogen zu bezeichnen. Ca. 53% der SuS sind weiblich, 47% männlich (vgl. Anlage 5).

Hinsichtlich der Variable *Musikbetonung* ist die Stichprobenzusammensetzung weniger ausgewogen. Nur 28% der teilnehmenden SuS besuchen keine musikbetonte Grundschule, während 72% eine Schule mit Musikbetonung besuchen (vgl. Anlage 6). Diese Unausgewogenheit der Stichprobenzusammensetzung erklärt sich aus organisatorischen Gründen. Es ist nicht auszuschließen, dass die Stichprobenzusammensetzung einen Einfluss auf die Ergebnisse der Studie hat.

7.2 Prüfung der Gütekriterien

Für die Beurteilung der Güte eines Tests oder eines Messinstrumentes werden bestimmte Kriterien herangezogen. Es wird unterschieden zwischen Haupt- und Nebengütekriterien. Nachfolgend wird differenziert geprüft, inwieweit die Hauptgütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität in der vorliegenden Untersuchung erfüllt sind.

¹⁸ Vgl. Anlagen 4,5,6: Häufigkeitsverteilung der Variablen *Alter*, *Geschlecht*, *Musikbetonung*.

7.2.1 Objektivität

Ein wichtiger Indikator für die Güte eines Tests ist der Grad der Unabhängigkeit der Ergebnisse von der untersuchenden Person, auch bezeichnet als Objektivität. Es wird unterschieden zwischen Durchführungs-, Auswertungs-, und Interpretationsobjektivität (vgl. Bühner 2006, S. 34).

Durchführungsobjektivität ist gegeben, wenn die Durchführung nicht von Untersuchung zu Untersuchung variiert, d.h. wenn klare Durchführungsbedingungen definiert werden (vgl. ebd.). Entsprechend wurde in der vorliegenden Untersuchung auf die Einheitlichkeit der Testinstruktion geachtet, indem eine Instruktionvorlage (vgl. Anlage 3) verwendet wurde, um die Vollständigkeit und eine einheitliche Reihenfolge der Instruktionsschritte zu gewährleisten. Ferner wurden inhaltliche bzw. verständnisbezogene Fragen der SuS und die entsprechenden Antworten notiert, um im Fall des Wiederauftretens der Frage die gleiche Antwort geben zu können und somit einheitliche Hilfestellungen für alle Testteilnehmer zu gewährleisten. Die Zeitdauer der Durchführung variierte von Klasse zu Klasse je nach Leseschnelligkeit und Auffassungsgabe der SuS. Jedoch wurde allen SuS eine maximale Bearbeitungszeit von 60 Minuten zur Verfügung gestellt. Im Hinblick auf Durchführungsort- und Zeitpunkt sind keine einheitlichen Bedingungen gegeben. Jedoch können diese Aspekte aufgrund ihrer untergeordneten Bedeutung vernachlässigt werden. Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Erhebungsbedingungen von Untersuchung zu Untersuchung weitgehend stabil blieben.

Auswertungsobjektivität ist gegeben, wenn die Auswertung der Ergebnisse unabhängig von der auswertenden Person ist (vgl. ebd., S. 34). Das Erhebungsinstrument verfügt aufgrund der geschlossenen Fragestellungen über ein hohes Maß an Auswertungsobjektivität. Auch erfolgte die Eingabe der ermittelten Daten anhand numerisch kodierter Antwortoptionen, was einen hohen Grad an Objektivität gewährleistet.

Interpretationsobjektivität liegt vor, wenn die Interpretation der Testergebnisse bei unterschiedlichen Auswertern nicht zu verschiedenen Ergebnissen führt. Dazu sind bspw. ausreichend große Stichproben und geprüfte Gütekriterien konstitutiv (vgl. ebd., S. 35). Durch die Stichprobengröße von $N=363$ und die differenzierte Prüfung der Gütekriterien sind in der vorliegenden Untersuchung beide Aspekte gewährleistet.

Es lässt sich insgesamt festhalten, dass das Hauptgütekriterium Objektivität in der vorliegenden Untersuchung erfüllt ist. Die Güte eines Testverfahrens ist neben der

Objektivität auch von dessen Reliabilität abhängig. Dieses Hauptgütekriterium wird nachfolgend in den Blick genommen.

7.2.2 Reliabilität

Unter Reliabilität wird der „Grad der Genauigkeit [verstanden], mit dem ein Test ein bestimmtes Merkmal misst“ (Bühner 2006, S. 35). Um die Reliabilität eines Testverfahrens festzustellen, können verschiedene Vorgehensweisen angewandt werden. Markus Bühner (vgl. S. 35f.) unterscheidet drei Arten der Reliabilitätsmessung: Die innere Konsistenz/Halbierungsreliabilität, die Retest-Reliabilität und die Paralleltestreliabilität. Je nach Untersuchungsgegenstand-, ziel- und aufbau sind unterschiedliche Reliabilitätstests sinnvoll.

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde die Reliabilität des Testverfahrens anhand der Feststellung der internen Konsistenz der Skalen durch die Berechnung des Cronbachs-Alpha-Koeffizienten geprüft. Wie bereits in der Voruntersuchung ergaben sich sehr gute Reliabilitätswerte für die KEMI-Skalen:¹⁹

Teilskala *Reflexionskompetenz*: $\alpha = 0,90$

Teilskala *Handlungskompetenz*: $\alpha = 0,94$

Teilskala *Soziale Kompetenz*: $\alpha = 0,93$

Teilskala *Psychomotorische Kompetenz*: $\alpha = 0,94$

Gesamtskala *Musikbezogenes Kompetenzerleben* (KEMI): $\alpha = 0,98$

Die Interne-Konsistenz-Reliabilität ist umso höher, je näher Cronbachs-Alpha am Wert eins liegt (vgl. Weiber & Mühlhaus 2014, S. 137). Alle Werte für Cronbachs-Alpha sind $\geq 0,9$, was auf eine sehr hohe interne Konsistenz der vier Teilskalen und der Gesamtskala KEMI schließen lässt.

Die Reliabilitätsprüfung der Einstellungs-Skalen ergab einen Wert von $\alpha = 0,79$.²⁰ Die Reliabilität der Einstellungs-Skala ist damit deutlich niedriger als die der Kompetenz-Skala. Rolf Weiber und Daniel Mühlhaus (2014, S. 137) nennen einen Schwellenwert $\alpha \geq 0,7$ für die Verwendung eines Indikatorensets. Insofern ist der vorliegende Wert von $\alpha = 0,79$ als akzeptabel zu bezeichnen.

Die Prüfung der internen Konsistenz der Skalen und die dadurch ermittelten Reliabilitätswerte weisen insgesamt auf eine hohe Reliabilität des Erhebungsinstrumentes.

¹⁹ Vgl. Anlage 8: Reliabilität Kompetenzerleben Hauptuntersuchung.

²⁰ Vgl. Anlage 9: Reliabilität Einstellung Hauptuntersuchung.

7.2.3 Validität

Ein besonders wichtiger Indikator für die Beurteilung der Güte eines Testverfahrens ist dessen Validität. Darunter wird das Ausmaß verstanden, „in dem ein Test das misst, was er zu messen vorgibt“ (Bühner 2006, S. 36). Zur Abschätzung der Validität eines Messverfahrens können verschiedene Hilfskriterien herangezogen werden, wobei unterschieden wird zwischen Inhalts-, Kriteriums- und Konstruktvalidität (vgl. Weiber & Mühlhaus 2014, S. 156). Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung werden Inhalts- und Konstruktvalidität geprüft. Auf die Einschätzung der Kriteriumsvalidität durch die Prüfung der Übereinstimmung des Konstruktes mit einem Außenkriterium (vgl. ebd., S. 157) wurde verzichtet. Um ein höheres Maß an Validität zu erzielen, könnte dies im Rahmen weiterführender Untersuchungen erfolgen. Nachfolgend wird geprüft, inwiefern das Messverfahren Inhalts- und Kriteriumsvalidität aufweist.

Unter Inhaltsvalidität wird das Maß verstanden, in dem eine Messung ein Konstrukt repräsentiert. Inhaltsvalidität liegt vor, wenn „die erhobenen Indikatoren eines Konstruktes den inhaltlich-semantischen Bereich des Konstruktes repräsentieren und die gemessenen Items alle definierten Bedeutungsinhalte eines Konstruktes abbilden“ (ebd., S. 157). Inwiefern ein Konstrukt durch die erhobenen Indikatoren abgebildet wird, kann nicht anhand numerischer Kennwerte bestimmt werden, sondern setzt eine sachlogische und fachliche Beurteilung voraus (vgl. Bühner 2006, S. 36). Entsprechend können für den Nachweis von Inhaltsvalidität das Urteil durch Experten und die sorgfältige Auswahl der Messindikatoren herangezogen werden (vgl. Weiber & Mühlhaus 2014, S. 157). Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde das theoretische Konstrukt *Musikbezogenes Kompetenzerleben* durch die Mitarbeiter der *Forschungsstelle für empirische Musikpädagogik* theoriegeleitet und auf Basis curricularer Analysen konzeptualisiert (vgl. Kapitel 5.3). Die Zusammenstellung des Itempools und die Auswahl der verwendeten Items erfolgte auf Basis sachlogischer Überlegungen, wobei jedes Item vor der Verwendung einer kritischen Überprüfung unterzogen wurde. Durch die stetige Expertise im Rahmen des Entstehungsprozesses des Itempools und bei der Reduktion der Itemmenge kann davon ausgegangen werden, dass die Messindikatoren repräsentativ für das Konstrukt sind und das Testverfahren als inhaltsvalide bezeichnet werden kann. Als zusätzliche Absicherung der Inhaltsvalidität könnte eine Beurteilung der Messindikatoren durch weitere Experten erfolgen.

Zur Beurteilung der Validität des Messverfahrens wurde weiterhin die Konstruktvalidität geprüft. Von Konstruktvalidität kann ausgegangen werden, wenn „die Messung eines Konstruktes nicht durch andere Konstrukte oder systematische Fehler verfälscht ist“

und „konvergente, diskriminante und nomologische Validität“ vorliegen (Weiber & Mühlhaus 2014, S. 159).

Auf konvergente Validität kann laut Claes Fornell und David Larcker (1981, S. 46) geschlossen werden, wenn die *DEV*-Werte für die einzelnen Konstrukte über 0,50 liegen. Der *DEV* bezeichnet die „durchschnittlich je Faktor extrahierte Varianz“, die angibt „wie viel Prozent der Streuung des latenten Konstruktes über die Indikatoren durchschnittlich erklärt wird“ (Weiber & Mühlhaus 2014, S. 151). Im vorliegenden Modell wurden für die einzelnen Teilkonstrukte ausschließlich *DEV*-Werte $\geq 0,73$ berechnet.²¹ Diese liegen deutlich über dem o.g. Schwellenwert. Weiber und Mühlhaus (vgl. 2014, S. 164) stellen heraus, dass die Konstruktvalidität dadurch nicht bestätigt werden kann, dass aber kein Hinweis auf ein Nichtvorhandensein konvergenter Validität vorliegt.

Auf Diskriminanzvalidität kann geschlossen werden, wenn die „quadrierte Korrelation zwischen zwei Faktoren als gemeinsame Varianz dieser Faktoren [...] kleiner ist als die *DEV* der jeweiligen Faktoren“ (ebd., S. 165). Dieses Kriterium zur Prüfung der Diskriminanzvalidität geht auf Fornell und Larcker (1981, S. 46) zurück. Mit Werten zwischen 0,64 und 0,72 sind die quadrierten Faktorkorrelationen kleiner als die *DEV*-Werte der Konstrukte, die zwischen 0,73 und 0,80 liegen.²² Es kann somit auf Diskriminanzvalidität geschlossen werden.

Nomologische Validität liegt vor, wenn „die Zusammenhänge zwischen zwei oder mehreren Konstrukten [...] aus theoretischer Sicht im Rahmen eines sog. nomologischen Netzwerkes theoretisch fundiert werden können“ (Weiber & Mühlhaus 2014, S. 161). Auf nomologische Validität kann geschlossen werden, wenn die theoretisch vermuteten Beziehungen zwischen den Konstrukten in einem Kausalmodell anhand der Parameterschätzungen bestätigt werden und wenn das Gesamtmodell eine hohe Anpassungsgüte aufweist (vgl. ebd.). Inwieweit die nomologische Validität des Messverfahrens bestätigt werden kann, hängt von der Prüfung der vermuteten Zusammenhänge zwischen den Variablen ab. Aus diesem Grund sei an dieser Stelle auf Kapitel 7.3 verwiesen, in welchem im Zuge der Prüfung der angenommenen Kausalzusammenhänge das Vorliegen nomologischer Validität untersucht wird.

Im Hinblick auf die Validitätsprüfung des Messverfahrens lässt sich zusammenfassend feststellen, dass das Vorliegen von Inhaltsvalidität, sowie von konvergenter- und diskriminanter Validität bestätigt werden kann. Der Nachweis nomologischer Validität

²¹ Vgl. Anlage 10: *DEV*-Werte der Konstrukte.

²² Vgl. Anlage 11: Quadrierte Faktorkorrelationen.

kann anhand der bisherigen Ergebnisse nicht erfolgen und wird daher an späterer Stelle aufgegriffen (vgl. Kapitel 7.3).

7.3 Strukturgleichungsmodellierung

Die Überprüfung der theoretisch vermuteten Zusammenhänge zwischen dem Kompetenzerleben von SuS und deren Einstellung zum Musikunterricht erfolgt anhand einer Strukturgleichungsanalyse. Dabei handelt es sich um eine statistische Analyseverfahren, die es ermöglicht, sachlogisch formulierte Hypothesen zu beurteilen und die komplexen Beziehungsstrukturen zwischen Variablen quantitativ abzuschätzen (vgl. Weiber & Mühlhaus 2014, S. 21f.). Die Untersuchung der Kausalbeziehungen zwischen den latenten Variablen *Einstellung* und *Kompetenzerleben* wird anhand des kovarianzanalytischen Ansatzes vorgenommen, der auf dem Modell der Faktorenanalyse basiert und latente Variablen (*Kompetenzerleben*, *Einstellung*) als verursachende Größen hinter den Indikatoren zur Messung der latenten Variablen (Fragebogenitems) interpretiert (vgl. ebd., S. 24f.). Die Strukturgleichungsmodellierung vereint Faktoren- und Pfadanalyse und erlaubt die Schätzung von Abhängigkeitsstrukturen in einem messfehlerbereinigten Modell (vgl. Eid, Gollwitzer & Schmitt 2010, S. 942).

Im komplexen Prozess der Strukturgleichungsmodellierung wurden die Beziehungen zwischen den Konstrukten *Kompetenzerleben* und *Einstellung* sowie die Messmodelle der Variablen in einem Kausalmodell konzeptualisiert und operationalisiert, welches umfassenden Güteprüfungsprozessen unterzogen wurde. Anhand strukturprüfender Verfahren wurde der Zusammenhang zwischen den Fragebogenitems und den zugrunde liegenden hypothetischen Konstrukten *Handlungskompetenz*, *Reflexionskompetenz*, *Psychomotorische Kompetenz*, *Soziale Kompetenz*, *Einstellung* (Messmodell), sowie die Beziehung zwischen den Variablen *Einstellung* und *Kompetenzerleben* (Strukturmodell) geprüft. Das Ergebnis dieses Prozesses bildet ein Kausalmodell, in welchem Mess- und Strukturmodell systematisiert und die Zusammenhänge zwischen den Größen grafisch veranschaulicht sind. Die grafische Darstellung wird in Kapitel 7.3.2 vorgestellt. Zuvor werden die Ergebnisse der Güteprüfung des Kausalmodells dargestellt.

7.3.1 Evaluation des Gesamtmodells

Zur Überprüfung der formulierten Hypothesen ist zunächst eine Evaluation des Kausalmodells anhand der empirisch erhobenen Daten konstitutiv (vgl. Weiber & Mühlhaus 2014, S. 200). Dabei können sowohl die einzelnen Teilkonstrukte, als auch das Gesamtmodell einer Beurteilung unterzogen werden. Da die Reliabilitäts- und

Validitätsprüfung der Messmodelle bereits im Rahmen der Prüfung der Hauptgütekriterien dargestellt wurde, wird nachfolgend die Güte des Gesamtmodells überprüft.

Zur Evaluation des Gesamtmodells, des sog. Modell-Fit, können verschiedene Prüfkriterien herangezogen werden. Im Rahmen der Prüfung des Modell-Fit mittels deskriptiver Gütekriterien werden absolute Fitmaße ermittelt, die durch den Vergleich mit Cutoff-Werten auf die Güte des Modells schließen lassen (vgl. ebd., S. 201ff.). Einen wichtigen Gütemaßstab für die Beurteilung eines Gesamtmodells stellt der *Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)* dar. Für einen guten Modell-Fit sollte der *SRMR* nach Christian Homburg et al. (2008, S. 288) einen Wert von $\leq 0,10$ aufweisen, wobei in der Literatur auch strengere Cutoff-Werte genannt werden (vgl. Hu & Bentler 1999, S. 27; hier beträgt der Cutoff-Wert $\leq 0,08$). Der *SRMR* des vorliegenden Modells beträgt 0,0408 und weist damit auf einen akzeptablen Modell-Fit hin.

Die Prüfung des Modell-Fit kann ferner durch einen Modellvergleich vorgenommen werden, bei dem *Default Model* und *Independence Model* verglichen werden. Dazu können verschiedene Vergleichs-Indizes herangezogen werden, von denen sich in der Praxis unter anderem der *Comparative Fit Index (CFI)* bewährt hat (vgl. Weiber & Mühlhaus 2014, S. 214ff.). Der *CFI* sollte für einen guten Modell-Fit einen Wert von $\geq 0,9$ aufweisen (vgl. Homburg & Baumgartner 1995, S. 172). Der *CFI* des vorliegenden Modells liegt bei 0,96, was auf einen guten Fit des Kausalmodells hinweist.

Die Prüfung des Gesamt-Fit des Modells unter Berücksichtigung absoluter und inkrementeller Fitmaße lässt insgesamt auf einen guten Modell-Fit schließen. Dabei wurden die von Weiber und Mühlhaus zusammengestellten Empfehlungen für Kombinationsregeln von Gütemaßen berücksichtigt, wonach bei einer Stichprobengröße von $N > 250$ der Rückgriff auf *CFI* und *SRMR* empfohlen wird (vgl. ebd. S. 223).

7.3.2 Grafische Darstellung des Kausalmodells

Das Messmodell wird im Rahmen der Strukturgleichungsmodellierung gemeinsam mit dem Strukturmodell in einem Kausalmodell grafisch dargestellt (vgl. Abb 7). Diese grafische Darstellung zeigt neben den manifesten und latenten Variablen der Konstrukte *Einstellung* und *Kompetenzerleben* auch deren Beziehungen zueinander und bildet die Grundlage für die Überprüfung der formulierten Hypothesen.

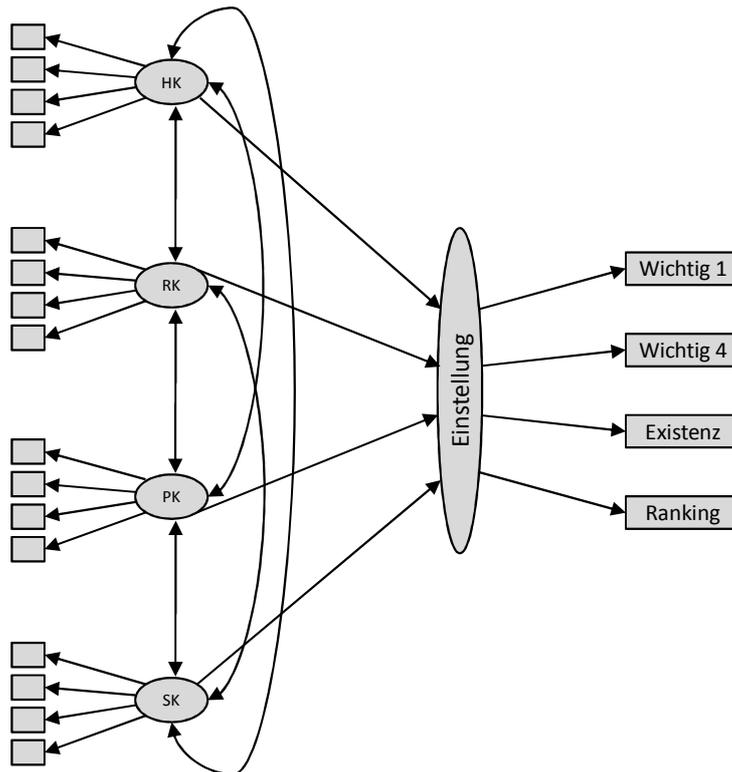


Abb. 7: Pfaddiagramm des Kausalmodells

Die Fragebogenitems der einzelnen Skalen bilden die manifesten Variablen des Kausalmodells. Um die Anzahl der Variablen zu reduzieren, wurden zunächst die Items der vier Kompetenzskalen durch das sog. Item Parceling zu vier Itempäckchen je Skala zusammengefasst (vgl. Schermelleh-Engel & Werner 2009, S. 1ff.). Um möglichst ähnliche Itempäckchen zu bilden, wurden die Faktorladungen der einzelnen Items herangezogen (vgl. ebd., S. 2) und die Items mit hohen und niedrigen Faktorladungen weitgehend gleichmäßig auf die vier Itempäckchen verteilt. Auf diese Weise ergibt sich eine homogene Struktur der Faktorladungen.

Die Items der Skala *Einstellung* wurden inhaltlich geparcelt, wobei die Items *Wichtig 1* bis *Wichtig 4* zum Itempäckchen *Wichtigkeit* zusammengefasst wurden. Dabei zeigte sich, dass die nachträglich hinzugefügten Fragebogenitems *Wichtig 2* und *Wichtig 3* nur eine geringe Faktorladung auf den Faktor *Einstellung* aufweisen. Sie wurden aus diesem Grund entfernt.

Die Itempäckchen der einzelnen Skalen werden im Kausalmodell in Form von Rechtecken dargestellt. Diese stellen die abhängigen, die zu erklärenden Variablen dar. Im vorliegenden Modell wird ersichtlich, dass die zu vier Itempäckchen pro Kompetenz-Skala zusammengefassten Fragebogenitems bzw. die vier Items der Skala *Einstellung* die abhängigen Variablen bilden.

Die abhängigen Variablen werden durch zugrunde liegende hypothetische Größen, z.B. durch *Einstellung* oder durch *Reflexions-*, *Handlungs-*, *Psychomotorische-* und *Soziale Kompetenz* ursächlich erklärt. Diese hypothetischen Größen stellen latente und unabhängige Variablen dar, welche durch Kreise visualisiert werden.

Für alle abhängigen Variablen wurden Fehlervariablen spezifiziert, die ebenfalls durch einen Kreis veranschaulicht werden. Diese sind in Abb. 7 aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht dargestellt. Eine vollständige Abbildung des Kausalmodells mit Fehlerspezifizierung und Ladungsgewichten ist im Anhang zu finden.²³

Die Beziehungen zwischen den manifesten und latenten sowie zwischen zwei latenten Variablen werden durch Einzel- bzw. Doppelpfeile dargestellt. Ein einfacher Pfeil gibt eine gerichtete Beziehung in Form von partiellen Regressionsgewichten an, wobei die Pfeilspitze auf die abhängige Variable zeigt (vgl. Bühner 2006, S. 240). Entsprechend zeigt sich in der Darstellung, dass bspw. die latente Variable *Reflexionskompetenz* ursächlich für die Merkmalsausprägung der im Fragebogen erfassten Items der Skala *Reflexionskompetenz* verantwortlich ist. Ein Doppelpfeil deutet auf einen ungerichteten Zusammenhang, z.B. auf eine Korrelation oder eine Kovarianz (vgl. ebd.). Im vorliegenden Modell zeigen sich ungerichtete Zusammenhänge zwischen den latenten Variablen *Reflexions-*, *Handlungs-*, *Psychomotorische-* und *Soziale Kompetenz*. Diese latenten Variablen stehen theoriekonform als Teilkonstrukte musikbezogenen Kompetenzerlebens in einem interdependenten Bezugssystem, in welchem sie sich gegenseitig beeinflussen und demgemäß korrelieren.

Die grafische Darstellung des Kausalmodells zeigt neben den Messmodellen der Konstrukte *Einstellung* und *Kompetenzerleben* auch den Zusammenhang dieser latenten Variablen. Die Pfeile zeigen einen gerichteten Zusammenhang zwischen den latenten Variablen *Einstellung* und *Kompetenzerleben* an, wobei *Handlungs-*, *Reflexions-*, *Psychomotorische-* und *Soziale Kompetenz* die erklärenden Variablen und *Einstellung* die zu erklärende Variable darstellt. Demgemäß wird im Strukturmodell der theoriebasiert vermutete Einfluss des Kompetenzerlebens auf die Einstellung deutlich, der in Form der Hypothesen H1 und H2 formuliert wurde (vgl. Kapitel 5.2). Inwiefern die aufgestellten Hypothesen anhand der vorliegenden Befunde bestätigt werden können, soll nachfolgend dargestellt werden.

²³ Vgl. Anlage 12: Vollständige Darstellung des Kausalmodells.

7.4 Prüfung der Hypothesen

Die Prüfung der formulierten Hypothesen H1 und H2 erfolgt anhand des Strukturmodells, das kausale Effekte zwischen den latenten Variablen *Einstellung* und *Kompetenzerleben* darstellt. Zur Prüfung der Beziehung zwischen den hypothetischen Konstrukten werden die Regressionskoeffizienten der einzelnen Pfade herangezogen (vgl. Anlage 12). Es sollen zunächst allgemeine Wirkungszusammenhänge erläutert und nachfolgend die in Kapitel 5.2 aufgestellten Hypothesen geprüft werden.

Es zeigt sich, dass insgesamt 25% der Varianz der Variable *Einstellung zum Musikunterricht* durch die Größe *Kompetenzerleben im Musikunterricht* erklärt wird, wobei die unterschiedlichen Einflüsse der Teilkonstrukte *Handlungs-*, *Reflexions-*, *Soziale-* und *Psychomotorische Kompetenz* Berücksichtigung finden. Das heißt, dass insgesamt 25% des Faktors *Einstellung* durch die Variable *Kompetenzerleben im Musikunterricht* erklärt werden kann.

Die vermutete positive Wirkrichtung von *Kompetenzerleben* auf *Einstellung* kann nur teilweise bestätigt werden. Es zeigt sich, dass die Teilkonstrukte *Psychomotorische Kompetenz* und *Soziale Kompetenz* mit negativen Regressionskoeffizienten einen negativen Wirkungszusammenhang zur Variable *Einstellung* aufweisen. Der angenommenen positiven Wirkrichtung entspricht dagegen der Zusammenhang der Teilkonstrukte *Handlungs-* und *Reflexionskompetenz* und *Einstellung*, der an den positiven Regressionskoeffizienten der o.g. Variablen abgelesen werden kann.

In diesem Zusammenhang sei auf den in Kapitel 7.2.3 aufgegriffenen Aspekt der nomologischen Validität eingegangen. Aufgrund der Uneindeutigkeit der Wirkrichtung zwischen den Variablen des Strukturmodells entsprechen die festgestellten Zusammenhänge nicht den theoretischen Annahmen. Das Vorliegen nomologischer Validität muss aus diesem Grund hinterfragt werden. Jedoch weisen die uneindeutigen Ergebnisse auf mögliche Drittvariablen hin, durch deren Einfluss die Ergebnisse erklärt werden könnten. Diese Vermutung soll im Rahmen der Interpretation der Ergebnisse nochmals aufgegriffen werden (vgl. Kapitel 8).

Nachfolgend sollen die kausalen Effekte zwischen den Konstrukten des Kausalmodells differenziert beschrieben werden, um die formulierten Hypothesen zu prüfen.

H1:

Je höher das musikbezogene Kompetenzerleben von SuS ist, desto positiver ist ihre Einstellung zum Musikunterricht.

Aus dem Strukturmodell (vgl. Anlage 12) wird ersichtlich, dass die latente Variable *Einstellung* positiv durch die latenten Variablen *Handlungs-* und *Reflexionskompetenz* beeinflusst wird, d.h. Personen mit einer hohen Handlungs- und Reflexionskompetenz weisen eine hohe Einstellung zum Musikunterricht auf. Dabei ist der kausale Zusammenhang zwischen *Handlungskompetenz* und *Einstellung* hoch ausgeprägt, während der Einfluss von *Reflexionskompetenz* auf *Einstellung* weniger bedeutsam ist. Dies lässt sich an den, in Anlage 12 abgetragenen Regressionskoeffizienten ablesen. Hingegen besteht ein negativer Zusammenhang zwischen den latenten Variablen *Psychomotorische-* und *Soziale Kompetenz* und *Einstellung zum Musikunterricht*, was sich an den negativen Ladungsgewichten ablesen lässt. Demnach haben Personen mit hohem Kompetenzerleben in den Bereichen psychomotorische und soziale Kompetenz eine geringe Einstellung zum Musikunterricht. Dabei ist der negative Effekt von *Psychomotorischer Kompetenz* auf *Einstellung* besonders stark ausgeprägt.

Insgesamt lässt sich ableiten, dass hohes musikbezogenes Kompetenzerleben nicht zu einer positiven Einstellung zum Musikunterricht führt. Aus diesem Grund kann Hypothese H1 nicht bestätigt werden. Um differenzierte Aussagen zum Zusammenhang zwischen den einzelnen Teilkonstrukten musikbezogenen Kompetenzerlebens und der Einstellung zum Musikunterricht treffen zu können, wird nachfolgend Hypothese H2 geprüft.

H 2:

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

Das Strukturmodell (vgl. Anlage 12) zeigt, dass die latenten Variablen *Reflexionskompetenz*, *Handlungskompetenz*, *Psychomotorische Kompetenz* und *Soziale Kompetenz* einen spezifischen Einfluss auf die Variable *Einstellung zum Musikunterricht* aufweisen. Die kausalen Effekte zwischen den einzelnen Kompetenzbereichen und der Einstellung zum Musikunterricht sind unterschiedlich stark ausgeprägt. Wie oben beschrieben, bestehen negative kausale Zusammenhänge zwischen *Psychomotorischer Kompetenz* und *Einstellung* (Regressionskoeffizient - 0,14) sowie zwischen *Sozialer Kompetenz* und *Einstellung* (Regressionskoeffizient - 0,08). Hingegen bestehen positive kausale Zusammenhänge zwischen *Handlungskompetenz* und *Einstellung* und zwischen *Reflexionskompetenz* und *Einstellung*. Der Einfluss von *Reflexionskompetenz* auf *Einstellung* ist mit einem Ladungsgewicht von 0,22 als marginal zu beurteilen. Hingegen weist das Teilkonstrukt *Handlungskompetenz* mit einem Ladungsgewicht von 0,47 einen hohen Effekt auf die

Variable *Einstellung* auf. Insgesamt lässt sich daher schlussfolgern, dass die Einstellung zum Musikunterricht am stärksten durch die Variable *Handlungskompetenz* beeinflusst wird. Hypothese H2 kann aufgrund der spezifischen Einflüsse der vier Teilkonstrukte bestätigt werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der vermutete positive Einfluss musikbezogenen Kompetenzerlebens auf die Einstellung zum Musikunterricht nicht bestätigt werden kann. Dagegen können sowohl positive als auch negative Einflüsse der einzelnen Kompetenzbereiche auf die Variable *Einstellung* festgestellt werden. Wie diese Ergebnisse interpretiert werden können, wird nachfolgend dargestellt.

8 Interpretation der Ergebnisse

Wie die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen, hat musikbezogenes Kompetenzerleben keinen substanziellen Einfluss auf die Einstellung zum Musikunterricht. Dass hohes musikbezogenes Kompetenzerleben *nicht* mit einer positiven Einstellung zum Musikunterricht einhergeht, entspricht dabei keineswegs den erwarteten Ergebnissen und sollte Reflexionsprozesse im Hinblick auf die gegenwärtige und zukünftige Gestaltung von Musikunterricht veranlassen.

Es stellt sich die Frage, welche Ursachen dazu führen können, dass hohes musikbezogenes Kompetenzerleben nicht mit einer positiven Einstellung zum Musikunterricht einhergeht. Eine mögliche Erklärung bietet die Vermutung, dass SuS, die sich selbst als kompetent erleben, ihre Fähigkeiten im Musikunterricht nicht einbringen können. Dies lässt den Schluss zu, dass die individuellen Kompetenzausprägungen der einzelnen SuS im Musikunterricht nicht aufgegriffen werden. Zudem ließe sich durch diese mangelnde Passung von Schülerkompetenzen und unterrichtlichen Anforderungen und Inhalten auch erklären, warum das Erleben der eigenen Kompetenz nahezu keine Rolle für die Ausprägung der Einstellung zum Unterricht spielt. Denn Kompetenzerleben kann sich nur positiv auf die Einstellung zum Unterricht auswirken, wenn Schülerkompetenzen berücksichtigt werden und eine reale Rolle im Musikunterricht der Grundschule spielen. Um differenziertere Aussagen zum Einfluss der einzelnen Kompetenzbereiche auf die Einstellung zum Musikunterricht treffen zu können, ist eine Spezifizierung der einzelnen Teildimensionen musikbezogenen Kompetenzerlebens sinnvoll.

Psychomotorische Kompetenz – Einstellung

Von besonderer Relevanz für die vorliegende Untersuchung scheint der festgestellte negative Zusammenhang zwischen dem Erleben der eigenen psychomotorischen Kompetenz und der Einstellung zum Musikunterricht. Im Kausalmodell ist der negative Zusammenhang zwischen den Variablen *Psychomotorische Kompetenz* und *Einstellung* am stärksten ausgeprägt. Psychomotorisches Kompetenzerleben stellt demnach den stärksten Prädiktor für eine negative Einstellung zum Musikunterricht dar. Ferner lässt der spezifische Einfluss psychomotorischer Kompetenz auf die Einstellung zum Musikunterricht darauf schließen, dass insbesondere SuS mit einer hoch ausgeprägten psychomotorischen Kompetenz den Musikunterricht negativ wahrnehmen. Psychomotorische Kompetenz stellt, so Harnischmacher, das wesentliche Element subjektorientierten Musikunterrichts dar, auf das sich alle anderen Kompetenzbereiche beziehen (vgl. 2008, S. 234). Psychomotorisch kompetent zu sein

heißt, in Musik denken zu können, emotionsbasiert und kreativ mit Musik umgehen zu können und Musik in einem ganzkörperlichen Prozess erfassen, verarbeiten und umsetzen zu können. SuS, die ein hohes psychomotorisches Kompetenzerleben aufweisen, sind daher kompetent im Hinblick auf das wesentliche Element von Musikunterricht und in der Lage, Musik eigenverantwortlich als Element zur Selbstkonstruktion zu nutzen. Es ist davon auszugehen, dass diese SuS im Leistungsspektrum des Musikunterrichts im oberen Bereich einzuordnen sind und hohe musikbezogene Kompetenz aufweisen. Gerade die SuS, die in diesen Leistungsbereich einzustufen sind und über hohe psychomotorische Kompetenz verfügen, haben eine negative Einstellung zum Musikunterricht. Dies lässt darauf schließen, dass insbesondere hoch kompetente SuS im Musikunterricht keine Berücksichtigung finden und dass deren Kompetenzen nicht adäquat aufgegriffen und gefördert werden. Der vorgeschlagene Erklärungsansatz geht davon aus, dass die mangelnde Passung zwischen Kompetenz und unterrichtlicher Anforderung zu einer stark ausgeprägten Unterforderung psychomotorisch kompetenter SuS führt, welche ihrerseits eine negative Einstellung zum Musikunterricht nach sich zieht.

Die Heterogenität des Leistungsspektrums ist im Musikunterricht aufgrund der Vielzahl außerschulischer Lernräume besonders stark ausgeprägt. Insbesondere das außerschulische Instrumentalspiel trägt zur Ausbildung heterogener Lernvoraussetzungen bei, die es im Unterricht zu berücksichtigen gilt. Die hohe Ausprägung psychomotorischer Kompetenz und die damit einhergehende negative Einstellung zum Musikunterricht könnte unter sachlogischem Aspekt mit der Variable *Instrumentalspiel* zusammenhängen. Es ist zu vermuten, dass SuS aufgrund ihres Instrumentalspiels über hohe psychomotorische Kompetenz verfügen, welche sie jedoch im Musikunterricht nicht einbringen können, was wiederum zu Unterforderung und einer negativen Einstellung zum Musikunterricht führt.

Auf das unklare Verhältnis zwischen außerschulischem Instrumentalunterricht und der Einstellung zum Musikunterricht verweist auch Harnischmacher (vgl. 2012, S. 64). Ferner ist ein Zusammenhang zu Ergebnissen der Studie von Heß (2011) gegeben, die neben dem hohen Einfluss der Variable *Instrumentalunterricht* auf die Einstellung zum Musikunterricht herausstellte, dass sich Instrumentalisten im Musikunterricht oft unterfordert fühlen (vgl. ebd., S. 16).

Soziale Kompetenz – Einstellung

Neben dem negativen Kausalzusammenhang von *Psychomotorischer Kompetenz* und *Einstellung* wird aus dem Kausalmodell ein ähnlicher Zusammenhang zwischen

Sozialer Kompetenz und *Einstellung* deutlich. Obgleich im Vergleich zur psychomotorischen Kompetenz eine geringere Ausprägung der Effektstärke vorliegt, kann konstatiert werden, dass SuS mit hoch ausgeprägtem sozialem Kompetenzerleben eine negative Einstellung zum Musikunterricht aufweisen. Eine mögliche Erklärung dafür könnte der starke Zusammenhang psychomotorischer- und sozialer Kompetenz darstellen, der sich aus dem theoretischen Bezugsrahmen ergibt. Wie Harnischmacher beschreibt (vgl. 2008, S. 234), stellt das Denken in Musik einen zentralen Bezugspunkt sozialer Kompetenz in musikbezogenen Situationen dar. Dieser Zusammenhang wird empirisch durch eine hohe Korrelation der Konstrukte (Regressionskoeffizient 0,84) im Strukturgleichungsmodell bestätigt (vgl. Anlage 12). Aus dem hohen Zusammenhang der Konstrukte kann geschlussfolgert werden, dass Personen mit hoch ausgeprägter psychomotorischer Kompetenz auch über eine hohe soziale Kompetenz verfügen, die bei der gemeinsamen Ausübung musikalischer Aktivitäten (z.B. Orchester- oder Bandspiel, Singen in einem Chor) erworben wurde. Wenn angenommen wird, dass hohe psychomotorische Kompetenz eng mit einer stark ausgeprägten sozialen Kompetenz zusammenhängt, kann auch hier die Unterforderung sozial kompetenter SuS als Erklärungsansatz herangezogen werden. SuS, die möglicherweise aufgrund außerschulischer Erfahrungskontexte über eine stark ausgeprägte soziale Kompetenz in musikbezogenen Kontexten verfügen, können diese im Musikunterricht nicht anwenden. Das lässt darauf schließen, dass der Musikunterricht keine Möglichkeit zur Perspektivübernahme und der damit einhergehenden Selbst- und Fremdevaluation in kollektiven musikalischen Handlungskontexten bietet.

Dass der soziale Aspekt nur eine untergeordnete Rolle im Musikunterricht der Grundschule spielt, wurde bereits im Rahmen der curricularen Analysen zur Itemkonstruktion deutlich (vgl. Kapitel 5.3.1). Soziale Kompetenzen werden in den Curricula meist nicht explizit ausgewiesen, sondern sind als implizites Element von Musikunterricht in allen Bereichen konstitutiv, ohne jedoch konkretisiert zu werden. Daher kann der negative Zusammenhang von sozialer Kompetenz und Einstellung konform mit den Ergebnissen der curricularen Analysen auf eine mangelnde Berücksichtigung sozialer Kompetenzen im Musikunterricht der Grundschule zurück geführt werden.

Handlungskompetenz – Einstellung

Neben den Kompetenzbereichen, die negative Zusammenhänge zur Variable *Einstellung* aufweisen, konnten in der vorliegenden Untersuchung auch kausale Effekte festgestellt werden, die der vermuteten positiven Wirkrichtung von *Kompetenzerleben*

auf *Einstellung* entsprechen. In diesem Kontext spielt das Konstrukt *Handlungskompetenz* eine übergeordnete Rolle. Es zeigt sich, dass SuS die ihre Handlungskompetenz als hoch wahrnehmen, eine positive Einstellung zum Musikunterricht aufweisen. Die Effektstärke (Regressionskoeffizient 0,47) ist dabei als verhältnismäßig hoch zu beurteilen. Damit lässt sich die Wahrnehmung der eigenen Handlungskompetenz als maßgebliche Einflussgröße auf eine positive Einstellung zum Musikunterricht beschreiben.

Als mögliche Ursache kann die vordergründige Berücksichtigung dieses Kompetenzbereiches im Musikunterricht der Grundschule angeführt werden. Die Ausbildung von Handlungskompetenz ist gerade im Grundschulbereich ein zentrales Element von Musikunterricht. Der praktische und handelnde Umgang mit Musikinstrumenten, der eigenen Stimme oder das Erlernen von Tanzschritten sind für den Musikunterricht der Grundschule konstitutiv. Dieser sachlogische Zusammenhang wird auch auf curricularer Ebene deutlich – der Bereich der Handlungskompetenz findet hier umfassende Berücksichtigung.

Der in der vorliegenden Untersuchung festgestellte positive Effekt von *Handlungskompetenz* auf *Einstellung* zeigt sich auch in einer qualitativen Studie von Becker. Hier wird herausgestellt, dass der praktische und handelnde Umgang mit Musik aus Sicht der SuS einen bedeutenden Faktor für guten Musikunterricht darstellt (vgl. Becker 2014, S. 32ff.).

Als zentraler Bereich des Musikunterrichts der Grundschule spielt Handlungskompetenz eine maßgebliche Rolle zur Ausprägung einer positiven Einstellung zum Musikunterricht. Es kann angenommen werden, dass es in diesem Bereich gelingt, das Potential von Musikunterricht unmittelbar auszuschöpfen.

Reflexionskompetenz – Einstellung

Ergänzend sei auf mögliche Ursachen für den geringen Einfluss von Reflexionskompetenz auf die Einstellung zum Musikunterricht verwiesen. Die geringe Effektstärke könnte auf die untergeordnete Rolle dieses Kompetenzbereiches im Unterricht der Grundschule zurückgeführt werden. Wie sich in einer Studie von Carmichael (2014) zeigt, ist im Bereich der Sekundarstufe ein wesentlich höherer Einfluss der Reflexionskompetenz auf die Einstellung zum Musikunterricht festzustellen (vgl. ebd., S. 63). Dieses Ergebnis bestätigt die Vermutung, dass Reflexionskompetenz aufgrund der geringen Berücksichtigung im grundschulpädagogischen Kontext keinen maßgeblichen Effekt auf die Einstellung zum Musikunterricht ausübt.

Weiterführende Vermutungen

Wie aus den Ergebnissen der Untersuchung hervorgeht, besteht ein ambivalenter Zusammenhang zwischen musikbezogenem Kompetenzerleben und der Einstellung zum Musikunterricht. Die Wirkungszusammenhänge der einzelnen Kompetenzbereiche musikbezogenen Kompetenzerlebens und der Einstellung zum Musikunterricht sind uneindeutig, d.h. die Dimensionen musikbezogenen Kompetenzerlebens weisen sowohl positive als auch negative kausale Effekte auf die Einstellung zum Musikunterricht auf. In diesem Kontext ist zu vermuten, dass mögliche Drittvariablen zur Erklärung dieser Zusammenhänge beitragen. So lässt sich aufgrund des starken Zusammenhangs der Variablen *Motivation* und *Einstellung* (vgl. Harnischmacher & Hörtzsch 2012) annehmen, dass ein Zusammenhang zwischen der Motivation im Musikunterricht und dem musikbezogenen Kompetenzerleben von SuS besteht.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der mangelnde positive Zusammenhang zwischen musikbezogenem Kompetenzerleben und der Einstellung zum Musikunterricht mutmaßlich auf die niedrige Passung zwischen Musikunterricht und Schülerkompetenzen zurück geführt werden kann. Besonders starke Probleme beim Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen werden im Bereich der Förderung leistungsstarker SuS vermutet. Dass zwischen den verschiedenen Kompetenzbereichen Uneindeutigkeit besteht, kann zudem als möglicher Hinweis auf weitere Einflussgrößen interpretiert werden, die die Einstellung zum Musikunterricht bedingen.

9 Zusammenfassung und Ausblick

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde musikbezogenes Kompetenzerleben als alternatives Kompetenz-Konzept vorgestellt. Die theoretische Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsgegenstand bildet die Grundlage für die empirische Untersuchung, in deren Rahmen eine Skala KEMI zum musikbezogenen Kompetenzerleben entwickelt und der Zusammenhang zwischen dem musikbezogenen Kompetenzerleben und der Einstellung von SuS zum Musikunterricht empirisch untersucht wurde.

Die Entwicklung und empirische Überprüfung des Indikatorensets zur Erfassung musikbezogenen Kompetenzerlebens auf Grundlage des Fokusmodells nach Harnischmacher ermöglicht die Überprüfung der Annahmen zur theoretischen Konzeption musikbezogenen Kompetenzerlebens. Die vier Kompetenzbereiche *Handlungs-, Reflexions-, Psychomotorische- und Soziale Kompetenz* können als hoch korrelierende Dimensionen musikbezogenen Kompetenzerlebens bestätigt werden. Ferner ermöglicht die entwickelte und empirisch geprüfte Kompetenz-Skala KEMI die zuverlässige Erfassung des musikbezogenen Kompetenzerlebens von SuS.

Als wissenschaftlich geprüftes Instrument ist die Skala auch im Musikunterricht der Grundschule einsetzbar. So könnte sie für SuS als Selbstbewertungsinstrument dienen, das durch den Einsatz über einen längeren Zeitraum verantwortungsvolle und realistische Fähigkeitseinschätzungen ermöglicht. Ferner kann die Skala als Evaluationsinstrument für Lehrkräfte dienen, indem diese die Kompetenzwahrnehmung der SuS im Unterricht aufgreifen und die Ausgewogenheit des eigenen Unterrichts praxisnah beurteilen können.

Dass das Aufgreifen der Kompetenzen der SuS im Musikunterricht eine zentrale Rolle spielt, zeigt sich anhand der Untersuchung des Zusammenhangs zwischen musikbezogenem Kompetenzerleben und der Einstellung zum Musikunterricht. Es konnte festgestellt werden, dass das Kompetenzerleben von SuS keinen substantiellen Einfluss auf deren Einstellung zum Musikunterricht hat und dass SuS mit hoch ausgeprägtem musikbezogenem Kompetenzerleben meist negativ gegenüber dem Musikunterricht eingestellt sind. Dies führt zu der Annahme, dass leistungsstarke SuS im Musikunterricht nicht gefördert werden.

Dieses Ergebnis bietet Anknüpfungsmöglichkeiten für weitere Studien. So könnte die hier vorgelegte Interpretation der Ergebnisse im Rahmen einer qualitativen Studie überprüft werden. In diesem Rahmen gilt es, die hier vertretene Annahme zu prüfen,

dass die negative Einstellung leistungsstarker SuS durch deren Unterforderung bedingt ist. Ferner könnte untersucht werden, wie die Variable *Instrumentalist* sich auf die Einstellung zum Musikunterricht auswirkt und welcher Zusammenhang mit den einzelnen Kompetenzbereichen besteht. Außerdem könnte das Erleben der SuS in den einzelnen Kompetenzbereichen differenzierter betrachtet werden.

Einen weiteren Anknüpfungspunkt bildet die festgestellte Uneindeutigkeit des Einflusses der einzelnen Kompetenzbereiche auf die Einstellung zum Musikunterricht. Wie bereits beschrieben, weist dies auf weitere Einflussgrößen, die die Einstellung zum Musikunterricht bedingen. In diesem Rahmen könnte bspw. untersucht werden, welchen Einfluss musikbezogenes Kompetenzerleben auf die Motivation im Musikunterricht hat, da diese maßgeblich zur Erklärung der Einstellung beiträgt (vgl. Harnischmacher & Hörtsch 2012, S. 62ff.). Der Zusammenhang von Motivation und Kompetenz erschließt sich ferner theoriebasiert aus den Kompetenzdefinitionen Weinerts und Roths (vgl. Kapitel 1.2). Motivation könnte dabei möglicherweise als Katalysator fungieren, durch den Kompetenzerleben wirkungsvoll aufgefangen wird und zu einer positiven Einstellung führt.

Die möglichen Ansatzpunkte für weiterführende Studien bilden eine Perspektive für nachfolgende Forschungen zum musikbezogenen Kompetenzerleben von SuS. Eine differenzierte weiterführende Auseinandersetzung mit musikbezogenem Kompetenzerleben und die Untersuchung des Zusammenhangs mit anderen Faktoren bietet die Möglichkeit, wichtige Anhaltspunkte für die Qualitätsentwicklung von Musikunterricht zu erarbeiten und das individuelle Erleben von SuS stärker zu berücksichtigen.

Literaturverzeichnis

Arnold, R. (2002): Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. In E. Nussil, C. Schiersmann & H. Siebert (Hrsg.), *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, Bd. 49, S. 26-38. Bielefeld: Bertelsmann.

Bandura, A. (1990): Conclusion: Reflections on Nonability Determinants of Competence. In R. J. Steinberg & J. Kollegian Jr. (Hrsg.), *Competence considered*, S. 315-362. New Haven: Yale University Press.

Baumert, J., Bos, W. & Lehmann, R. (Hrsg.) (2000): *Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit. TIMSS/III, Bd. 1*. Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, J., Stanat, P. & Demmrich, A. (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In J. Baumert et al. (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, S. 15-68. Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, J. et al. (Hrsg.) (2001): *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.

Bähr, J., Gies, S., Jank, W. & Nimczik, O. (2003): Kompetenz vermitteln – Kultur erschließen: Musiklernen in der Schule. *Diskussion Musikpädagogik (19)*, S. 26-39.

Becker, M. (2014): *Was ist guter Musikunterricht aus Schülersicht? Eine Interviewstudie mit Schülern deutscher Auslandsschulen in Kanada*, unv. Masterarbeit Univ. der Künste Berlin.
Verfügbar unter: http://fem-berlin.de/files/Masterarbeit_Becker.pdf [16.01.2014].

Beller, S. (2008): *Empirisch forschen lernen. Konzepte, Methoden, Fallbeispiele, Tipps*. 2. Aufl. Bern: Hans Huber Verlag.

Busch, T. (2013): *„Was glaubst Du, kannst Du in Musik?“ Musikalische Selbstwirksamkeitserwartungen und ihre Entwicklung zu Beginn der Sekundarstufe I*. Münster: LIT.

Bühner, M. (2006): *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. 2. Aufl. München: Pearson Studium.

Carmichael, M. (2014): Zum Kompetenzerleben von Schülern im Musikunterricht. Eine empirische Studie mit Schülern der Jahrgangsstufen 7-10, unv. Masterarbeit Univ. der Künste Berlin.
Verfügbar unter: http://fem-berlin.de/files/Masterarbeit_Carmichael-fem.pdf [24.01.2015].

- Carmichael, M. & Harnischmacher, C. (2014): *KEMI. Kompetenzerleben im Musikunterricht Inventar*.
Verfügbar unter: http://fem-berlin.de/files/KEMI-Kompetenzerleben_im_Musikunterricht_Inventar.pdf [14.01.2015].
- Chomsky, N. (1969): *Aspekte der Syntax-Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Chomsky, N. (2006): *Language and Mind*. 3. Aufl. Cambridge: University Press.
- Conell, M. W., Sehridan, K. & Gardner, H. (2003): On Abilities and Domains. In R. J. Steinberg & E. L. Grigorenko (Hrsg.), *The Psychology of Abilities, Competencies, and Expertise*, S. 126-155. Cambridge: University Press.
- Dehler, T. (2008): *Offener Musikunterricht in der Sekundarstufe. Entwurf eines musikdidaktischen Modells*, unv. Masterarbeit Hochschule für Musik Köln.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993): *The Psychology of Attitudes*. Fort Worth u.a.: HBJ.
- Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2010): *Statistik und Forschungsmethoden*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Erpenbeck, J. & Von Rosenstiel, L. (2003): Einführung. In J. Erpenbeck & L. von Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen, und psychologischen Praxis*, S. IX-XL. Stuttgart: Schäfer-Poeschel.
- Feucht, W. (2011): *Didaktische Dimensionen musikalischer Kompetenz. Was sind die Lehr- Lernziele des Musikunterrichts?* Aachen: Shaker Verlag.
- Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981): Evaluation structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research* (1), S. 39-50.
- Geißler, K. A. & Orthey, F. M. (2002): Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In E. Nussil, C. Schiersmann & H. Siebert (Hrsg.), *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, Bd. 49, S. 69-79. Bielefeld: Bertelsmann.
- Geuen, H. (2007): „Das kann ich schon!“ – Leistungsbewusstsein bei individueller Lernweggestaltung im Musikunterricht. In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008*, S. 55-69. München: Allitera.
- Graml, K. & Reckziegel, W. (1982): *Die Einstellung zur Musik und zum Musikunterricht. Ein Beitrag zur Elternbefragung* (= Musikpädagogik. Forschung und Lehre, Bd. 6). Mainz u.a.: Schott.
- Gruhn, W. (1999): Wie entsteht musikalische Bildung? Von den Chancen und Schwierigkeiten des Musikunterrichts heute. *Musik & Ästhetik* (4), S. 52–62.

Haddock, G. & Maio, G. R. (2007): Einstellungen: Inhalt, Struktur und Funktionen. In K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Eine Einführung*. 5. Aufl., S. 187-214. Heidelberg: Springer.

Harnischmacher, C. (2008): *Subjektorientierte Musikerziehung. Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik* (= Forum Musikpädagogik, Bd. 86). Augsburg: Wißner.

Harnischmacher, C. & Hörtzsch, U. (2011): *MMI. Motivation im Musikunterricht Inventar*.

Verfügbar unter: http://fem-berlin.de/files/MMI_deutsch_Harnischmacher_Hoertzsch_2011_Testbogen.pdf [14.01.2015].

Harnischmacher, C. & Hörtzsch, U. (2012): Motivation und Musikunterricht. Eine empirische Studie zum Vorhersagewert des Motivationsmodells Musikalisches Handelns auf die Einstellung zum Musikunterricht aus Schülersicht. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, Dimensionen* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 33), S. 56-69. Essen: Die Blaue Eule.

Heß, F. (2011): Musikunterricht zwischen Sach- und Fachinteresse. Ergebnisse aus der Pilotstudie *Musikunterricht aus Schülersicht. Beiträge empirischer Musikpädagogik* (1), S. 1-26.

Verfügbar unter: [http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path\[\]=44&path\[\]=102](http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path[]=44&path[]=102) [24.01.2015]

Homburg, C. & Baumgartner, H. (1995): Beurteilung von Kausalmodellen. *Marketing ZFP – Journal of Research and Management* (3), S. 162-176.

Homburg, C., Klarmann, M. & Pfessler, C. (2008): Konfirmatorische Faktorenanalyse. In A. Herrmann, C. Homburg & M. Klarmann (Hrsg.), *Handbuch für Marktforschung*. 3. Aufl., S. 271-303. Wiesbaden: Gabler.

Hörtzsch, U. (2011): Zum Einfluss der Motivation auf die Einstellung zum Musikunterricht – Eine empirische Studie in der Sekundarstufe I, unv. Masterarbeit Univ. der Künste Berlin.

Verfügbar unter: http://fem-berlin.de/files/Masterarbeit_Ho%26%23776%3Brtzsch.pdf [24.01.2015].

Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999): Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal* (1), S. 1-55.

Jank, W. (2001): Ist Musikkennen wie Sprechenlernen? Musikalische Grundkompetenzen: Die Musikdidaktik muss von der Lerntheorie lernen. *Musik & Bildung* (3), S. 31-39.

Jordan, A.-K. (2014): *Empirische Validierung eines Kompetenzmodells für das Fach Musik. Teilkompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“* (= Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 43). Münster, New York: Waxmann.

Kaiser, H. J. (2001): Kompetent, aber wann? Über die Bestimmung von „musikalischer Kompetenz“ in Prozessen ihres Erwerbs. *Musik & Bildung* (3), S. 5-10.

Klieme, E. & Hartig, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Sonderheft 8)*, S. 11-29. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Klieme, E. & Leutner, D. (2006): *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen*.
Verfügbar unter: <http://kompetenzmodelle.dipf.de/pdf/rahmenantrag> [27.11.2014].

Klieme, E. et al. (2007): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise* (= Bildungsforschung, Bd. 1).
Verfügbar unter:
http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf
[28.03.2014].

KMK (2006): *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*.
Verfügbar unter:
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_08_01-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf [26.11.2014].

KMK (2014): *Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 12.06.2014).
Verfügbar unter:
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [27.11.2014].

Knigge, J. (im Druck): *Der Kompetenzbegriff in der Musikpädagogik: Verwendung, Kritik, Perspektiven*.
Verfügbar unter:
http://www.jensknigge.info/site/Publikationen_files/Knigge%202014%20-%20Kompetenzbegriff.pdf [08.01.2015].

Knigge, J. (2010): *Modellbasierte Entwicklung und Analyse von Testaufgaben zur Erfassung der Kompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“*, Diss. Univ. Bremen.
Verfügbar unter: <http://d-nb.info/1007324171/34> [24.01.2015].

- Knigge, J. & Lehmann-Wermser, A. (2008): Bildungsstandards für das Fach Musik. Eine Zwischenbilanz. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik. Sonderedition: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?*, S. 60-98. Verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/sonder08-knigge-lehmannwermser.pdf> [29.03.2014].
- Konrad, K. (2000): Die Befragung. In M. Wosnitza & R. S. Jäger (Hrsg.), *Daten erfassen, auswerten und präsentieren – aber wie?* (= Forschung, Statistik & Methoden, Bd. 1). 2. Aufl, S. 73-89. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Krautz, J. (2009): *Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Rahmen einer ökonomisierten Bildung.* Verfügbar unter: <http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2011/05/Krautz-Bildung-als-Anpassung.pdf> [27.11.2014].
- Kruck, R. (2013): *Das didaktische Problem der subjektiven Irritation – Systemischer Konstruktivismus in aktuellen musikpädagogischen Konzepten* (= Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster, Reihe VI, Bd. 11). Münster: Monsenstein und Vannerdat. Verfügbar unter: http://repositorium.uni-muenster.de/document/miami/331e8457-6ffb-4bbb-aa14-66e7ffb4fb99/diss_kruck_buchblock.pdf [14.03.2014].
- Lehmann-Wermser, A. (2008): Kompetenzorientiert Musik unterrichten? In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008*, S. 112-133. München: Allitera.
- Mayerl, J. (2009): *Kognitive Grundlagen sozialen Verhaltens. Framing, Einstellungen und Rationalität.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Niessen, A., Lehmann-Wermser, A., Knigge, J. & Lehmann, A. C. (2008): Entwurf eines Kompetenzmodells „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik. Sonderedition: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?*, S. 3-33. Verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/sonder08-niessenetal.pdf> [29.03.2014].
- Pfeiffer, W. (2007): Das musikalische Selbstkonzept. Eine Studie zum Einfluss bereichsspezifischer Expertise auf das Selbstkonzept. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 28), S. 239-254. Essen: Die Blaue Eule.
- Pospeschill, M. (2013): *Empirische Methoden in der Psychologie.* München: Reinhardt.
- Richter, C. (2005): Auf der Suche nach Bildungsstandards und Kompetenzformulierungen für das Fach Musik. *Diskussion Musikpädagogik* (27), S. 14-23.

- Rolle, C. (2008): Musikalische Bildung durch Kompetenzerwerb? Überlegungen im Anschluss an den Entwurf eines Kompetenzmodells „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik. Sonderedition: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?*, S. 42-59. Verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/sonder08-rolle.pdf> [29.03.2014].
- Rosenberg, M. J. & Hovland, C. I. (1960): Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. In C. I. Hovland & M. J. Rosenberg (Hrsg.), *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components*, S. 1-14. New Haven, CT: Yale University Press.
- Röhlig, D. (2014): *Motivation und Einstellung zum Musikunterricht unter genderspezifischen Aspekten – Empirische Studie an Grundschulen*, unv. Masterarbeit Univ. der Künste Berlin. Verfügbar unter: http://fem-berlin.de/files/Masterarbeit_R%F6hlig.pdf [16.01.2014].
- Roth, H. (1971): *Pädagogische Anthropologie – 2: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Hannover: Schroedel.
- Rumpf, H. (2005): Bildungsstandards? Einwände gegen die absehbare Verödung des Lebens. *Diskussion Musikpädagogik* (27), S. 4-8.
- Scharf, H. (2007): *Konstruktivistisches Denken für musikpädagogisches Handeln. Musikpädagogische Perspektiven vor dem Hintergrund der Postmoderne- und der Konstruktivismusdiskussion*. Aachen: Shaker.
- Schermelleh-Engel, K. & Werner, C. (2009): *Item Parceling: Bildung von Testteilen oder Item-Päckchen*. Verfügbar unter: http://www.psychologie.uzh.ch/fachrichtungen/methoden/team/christinawerner/sem/item_parceling.pdf [16.01.2015].
- Schmidt, S. J. (1994): *Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. *Zeitschrift für Pädagogik* (44. Beiheft), S. 28-53. Weinheim: Beltz.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976): Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research* (3), S. 407-441.
- Spychiger, M. B. (2007): „Nein, ich bin ja unbegabt und liebe Musik“. Ausführungen zu einer mehrdimensionalen Anlage des musikalischen Selbstkonzeptes. *Diskussion Musikpädagogik* (33), S. 9-21.

Spychiger, M. B. (2013): Das musikalische Selbstkonzept. Wer ich bin und was ich kann in der Musik. *Üben & Musizieren* (6), S. 18-21.

Spychiger, M. B., Olbertz, F., & Gruber, L. (2010): *Das musikalische Selbstkonzept. Konzeption des Konstrukts als mehrdimensionale Domäne und Entwicklung eines Messverfahrens. Wissenschaftlicher Schlussbericht an den Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung*. Frankfurt am Main.

Stöger, C. (2007): „Wag the dog“ – das Lernen im Dienste der Leistungsbewertung? In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008*, S. 41-54. München: Allitera.

Wänke, M. & Bohner, G. (2006): Einstellung. In H. W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie*, Bd. 3, S. 404-422. Göttingen: Hogrefe.

Weber, K. (2004): Sind Standards von musikalischer Bildung möglich? *Musik und Bildung* (4), S. 58-60.

Weber, K. (2008): Bildungsstandards 2004 in Baden Württemberg. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik. Sonderedition: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?*, S. 99-114.

Verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/sonder08-weber.pdf> [09.01.2014].

Weiber, R. & Mühlhaus, D. (2014): *Strukturgleichungsmodellierung. Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS*. 2. Aufl. Heidelberg: Springer Gabler.

Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*, S. 17–31. Weinheim und Basel: Beltz.

Ziepert, A. (2007): Etwas anstrengend und oft langweilig. Wahrnehmung des Musikunterrichts aus Schülerperspektive – eine Befragung. *AfS-Magazin* (24), S. 26-29.

Verfügbar unter: http://afs-musik.de/files/Magazin/Nr.%2024%20November%202007/AfSMag24_06_Ziepert.pdf [24.01.2015].

Zinnecker, J. (2008): Schul- und Freizeitkultur der Schüler. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*. 2. Aufl., S. 531-554. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: Musikpädagogische Publikationen mit dem Titel „Kompetenz“/„kompetent“ im Titel
(entnommen aus Knigge im Druck, S. 4) S. 10
- Abb. 2: Entwurf eines Kompetenzmodells „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“
(entnommen aus Niessen et al. 2008, S. 20) S. 16
- Abb. 3: Multidimensionales Modell des musikalischen Selbstkonzeptes nach Spychiger
(entnommen aus Spychiger, Olbertz & Gruber 2010, S. 504) S. 24
- Abb. 4: Intentionale Bereiche des Musikunterrichts
(entnommen aus Harnischmacher 2008, S. 228) S. 27
- Abb. 5: Einstellung als Produkt aus kognitiven, affektiven und Verhaltensprozessen
(nach Eagly & Chaicken 1993, S. 15) S. 30
- Abb. 6: Dreikomponentenmodell von Einstellungen nach Rosenberg & Hovland (1966)
(entnommen aus Mayerl 2009, S. 24) S. 31
- Abb. 7: Pfaddiagramm des Kausalmodells S. 52

Anhang

Anlage 1:	Fragebogen Voruntersuchung	S. 73
Anlage 2:	Fragebogen Hauptuntersuchung	S. 77
Anlage 3:	Instruktionsvorlage	S. 81
Anlage 4:	Häufigkeitsverteilung Alter	S. 82
Anlage 5:	Häufigkeitsverteilung Geschlecht	S. 82
Anlage 6:	Häufigkeitsverteilung Musikbetonung	S. 83
Anlage 7:	Reliabilität Kompetenzerleben Voruntersuchung	S. 83
Anlage 8:	Reliabilität Kompetenzerleben Hauptuntersuchung	S. 84
Anlage 9:	Reliabilität Einstellung Hauptuntersuchung	S. 85
Anlage 10:	<i>DEV</i> -Werte der Konstrukte	S. 85
Anlage 11:	Quadrierte Faktorkorrelationen	S. 85
Anlage 12:	Vollständige Darstellung des Kausalmodells	S. 86
	Eigenständigkeitserklärung	S. 87



Anlage 1: Fragebogen Voruntersuchung

Fragebogen

Besuchst du eine musikbetonte Schule?

ja

nein

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

ja

nein

Teil A

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

1. Wie alt bist du?

Ich bin _____ Jahre alt.

2. Bist du weiblich oder männlich?

weiblich

männlich

3a. Bekommst du Unterricht auf einem Musikinstrument?

ja

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

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

Instrument(e): _____

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

privat

in der Schule seit _____ Jahren



Teil B

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

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



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

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



Teil C

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

1. Mir persönlich ist das Schulfach Musik wichtig.

stimmt 1 2 3 4 5 stimmt nicht

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

stimmt 1 2 3 4 5 stimmt nicht

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

stimmt 1 2 3 4 5 stimmt nicht

4. Musikunterricht wird zu Recht als unwichtiges Fach bezeichnet.

stimmt 1 2 3 4 5 stimmt nicht

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

stimmt 1 2 3 4 5 stimmt nicht

6. Wie wichtig sind dir persönlich die folgenden Schulfächer?

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

Mathe

Deutsch

Musik

Englisch

Nawi/Biologie

Sport

Geschafft! Vielen Dank fürs Mitmachen!



Fragebogen

Besuchst du eine musikbetonte Schule?

ja

nein

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

ja

nein

Teil A

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

1. Wie alt bist du?

Ich bin _____ Jahre alt.

2. Bist du weiblich oder männlich?

weiblich

männlich

3a. Spielst du ein Musikinstrument?

ja

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

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

Instrument(e): _____

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

privat/Musikschule

in der Schule seit _____ Jahren



Teil B

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

	Ich kann...	immer	häufig	manchmal	selten	nie
1	... verschiedene Lieder singen.					
2	... Noten lesen.					
3	... Lieder mit Instrumenten begleiten.					
4	... Noten schreiben.					
5	... Musikstücke aufführen.					
6	... verschiedene Tanzschritte ausführen.					
7	... laut singen.					
8	... verschiedene Instrumente beim Musizieren richtig halten.					
9	... unterschiedliche Rhythmen spielen.					
10	... Tänze vorführen.					
11	... nach Noten spielen.					
12	... vor Publikum singen.					
13	... verschiedene Melodien spielen.					
14	... auf verschiedenen Instrumenten spielen.					

15	... musikbezogene Fachbegriffe richtig verwenden.					
16	... den Unterschied zwischen Taktarten beschreiben.					
17	... die geschichtlichen Hintergründe zu Musikstücken nennen.					
18	... in Diskussionen über Musik mit Fachwissen argumentieren.					
19	... Musikstücke einer bestimmten Zeit zuordnen.					
20	... ein Musikstück mit Fachwissen beurteilen.					
21	... musikalische Eigenschaften beschreiben.					
22	... begründen, warum mir ein Musikstück gefällt.					
23	... in einem Notentext alle Töne benennen.					
24	... Komponisten einer bestimmten Zeit zuordnen.					
25	... benennen, in welchem Jahrhundert ein Musikstück geschrieben wurde.					
26	... den Ablauf von Musikstücken beschreiben.					
27	... begründen, warum ich ein Musikstück für einen Anlass ausgewählt habe.					
28	... das Leben von verschiedenen Komponisten beschreiben.					



	Ich kann...	immer	häufig	manchmal	selten	nie
29	... zum Takt der Musik klatschen.					
30	... eigene Bewegungen zur Musik erfinden.					
31	... mir eigene Lieder ausdenken.					
32	... gelernte Tanzschritte zur Musik machen.					
33	... zur Musik malen.					
34	... im Takt der Musik tanzen.					
35	... mir zu Geschichten Musik ausdenken.					
36	... im Kanon singen.					
37	... Musik beschreiben.					
38	... den Verlauf von Musik aufmalen.					
39	... Melodien erfinden.					
40	... mir zu Bildern Musik ausdenken.					
41	... musikalische Eigenschaften durch Bewegung ausdrücken.					
42	... mit Klängen experimentieren.					
43	... eine musikalische Gruppenarbeit leiten.					
44	... es tolerieren, wenn meine Mitschüler andere Musik hören.					
45	... beim Musizieren die Leistungen meiner Mitschüler angemessen beurteilen.					
46	... beim Proben auf meine Mitspieler achten.					
47	... andere beim Musizieren auf Fehler aufmerksam machen, ohne sie zu verletzen.					
48	... in der Gruppe eine musikalische Aufgabe lösen.					
49	... das musikalische Können von anderen gut einschätzen.					
50	... beim Musizieren andere unterstützen.					
51	... für eine musikalische Aufgabe Verantwortung übernehmen.					
52	... mich bei der Zusammenarbeit mit anderen unterordnen.					
53	... beim Musizieren auf die anderen hören.					
54	... den Musikgeschmack von anderen akzeptieren.					
55	... gut damit umgehen, wenn mich andere beim Musik machen kritisieren.					
56	... in einer Gruppenarbeit mit anderen ein Stück einüben.					



Teil C

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

1. Mir persönlich ist das Schulfach Musik wichtig.

stimmt 1 2 3 4 5 stimmt nicht

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

stimmt 1 2 3 4 5 stimmt nicht

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

stimmt 1 2 3 4 5 stimmt nicht

4. Meiner Meinung nach ist Musik ein wichtiges Schulfach.

stimmt 1 2 3 4 5 stimmt nicht

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

stimmt 1 2 3 4 5 stimmt nicht

6. Wie wichtig sind dir persönlich die folgenden Schulfächer?

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

Mathe

Deutsch

Musik

Englisch

Sachkunde/
Nawi/Biologie

Sport

Geschafft! Vielen Dank fürs Mitmachen!

Testinstruktion

- Vorstellung meiner Person
- Vorstellung der Masterarbeit und der empirischen Studie
- Ziel und Anliegen erläutern (→ Selbsteinschätzung erfassen; Interesse an Eurer Meinung; kein Test)
- Anonymität der Daten und selbstständige Bearbeitung
- Austeilen der Fragebögen
- Grundsätzliche Struktur des Fragebogens erklären
- Gemeinsames Ausfüllen der ersten Seite
- Gemeinsames Beispiel der Kompetenz-Skala

		immer	häufig	manchmal	selten	nie
	Ich kann...					
1	... Tanzschritte erfinden.					

- Hinweise zum Ausfüllen: pro Zeile nur ein Kreuz machen, Kreuze nicht zwischen die Kästchen setzen, keine Zeile auslassen!
- Gemeinsames Beispiel der Einstellungs-Skala

Mir persönlich ist das Schulfach Deutsch wichtig.

stimmt 1 2 3 4 5 stimmt nicht

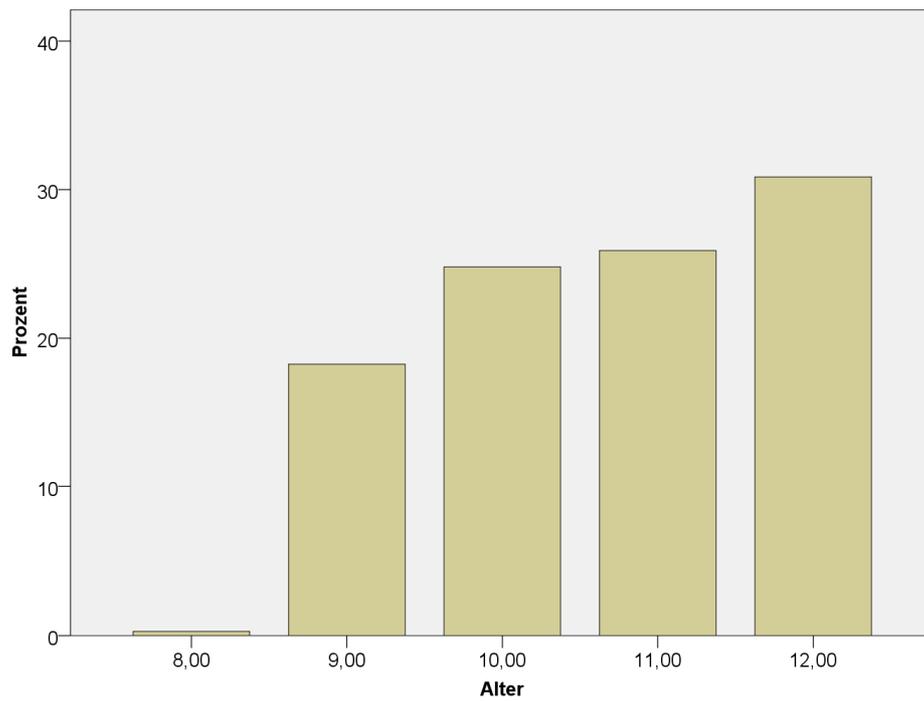
- Erklärung des Items Ranking

Mathe Deutsch Musik

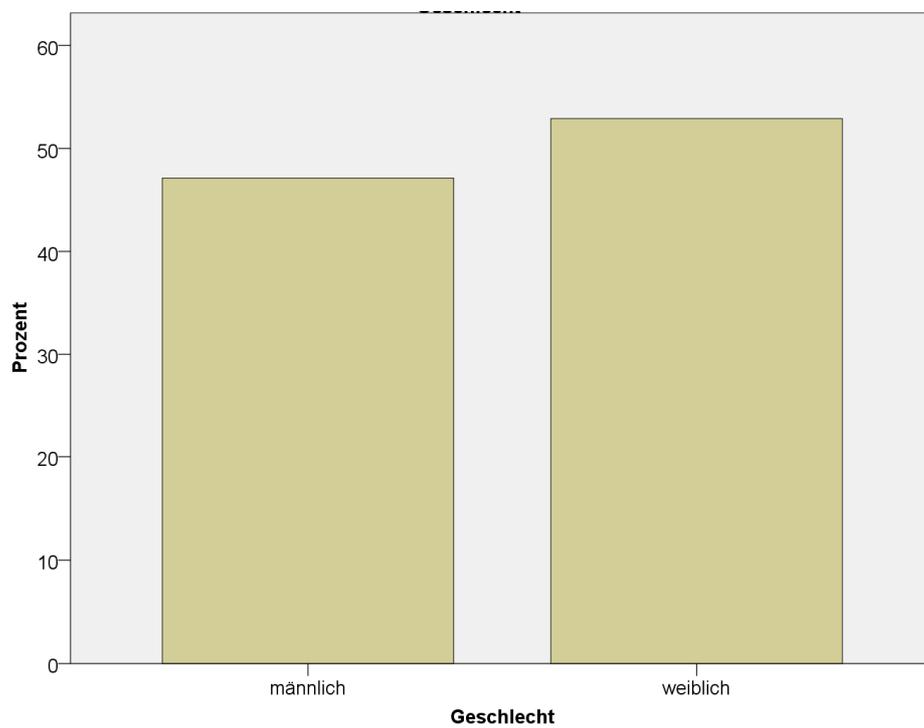
Englisch Sachkunde/
Nawi/Biologie Sport

- Hinweis auf Kontrolle der Vollständigkeit und der ruhigen Bearbeitung
- Beginn der Bearbeitung

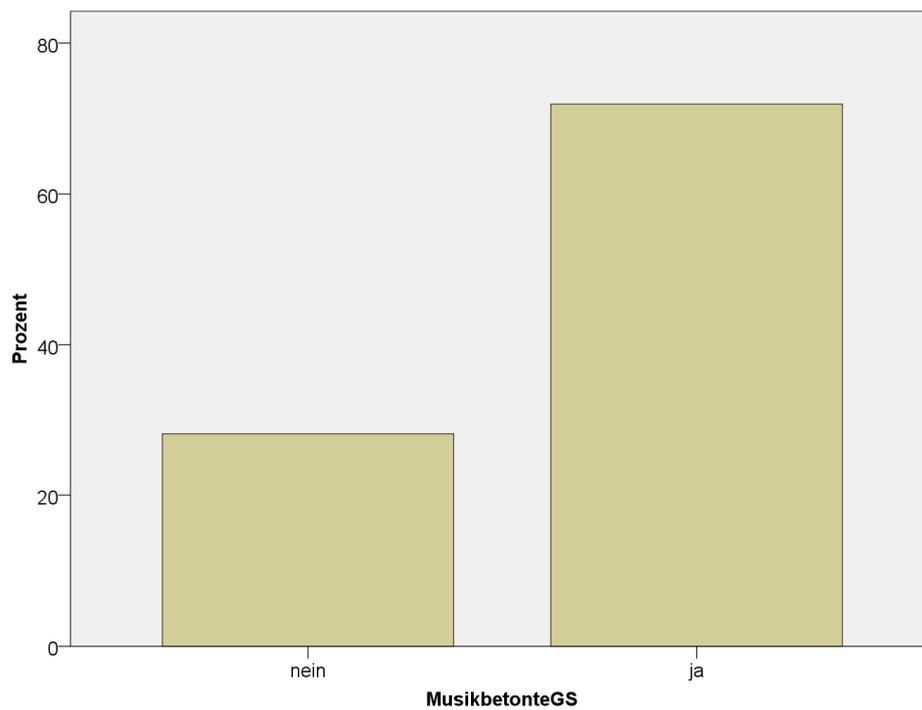
Anlage 4: Häufigkeitsverteilung Alter



Anlage 5: Häufigkeitsverteilung Geschlecht



Anlage 6: Häufigkeitsverteilung Musikbetonung



Anlage 7: Reliabilität Kompetenzerleben Voruntersuchung

Reliabilität HK

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,835	16

N= 143

Reliabilität RK

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,919	16

N= 143

Reliabilität PK

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,905	16

N= 143

Reliabilität SK

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,913	16

N= 143

Reliabilität Gesamt

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,962	64

N= 143

Anlage 8: Reliabilität Kompetenzerleben Hauptuntersuchung

Reliabilität HK

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,899	14

N= 363

Reliabilität RK

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,942	14

N= 363

Reliabilität PK

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,933	14

N= 363

Reliabilität SK

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,941	14

N= 363

Reliabilität Gesamt

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,976	56

N= 363

Anlage 9: Reliabilität Einstellung Hauptuntersuchung

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,785	6

N= 363

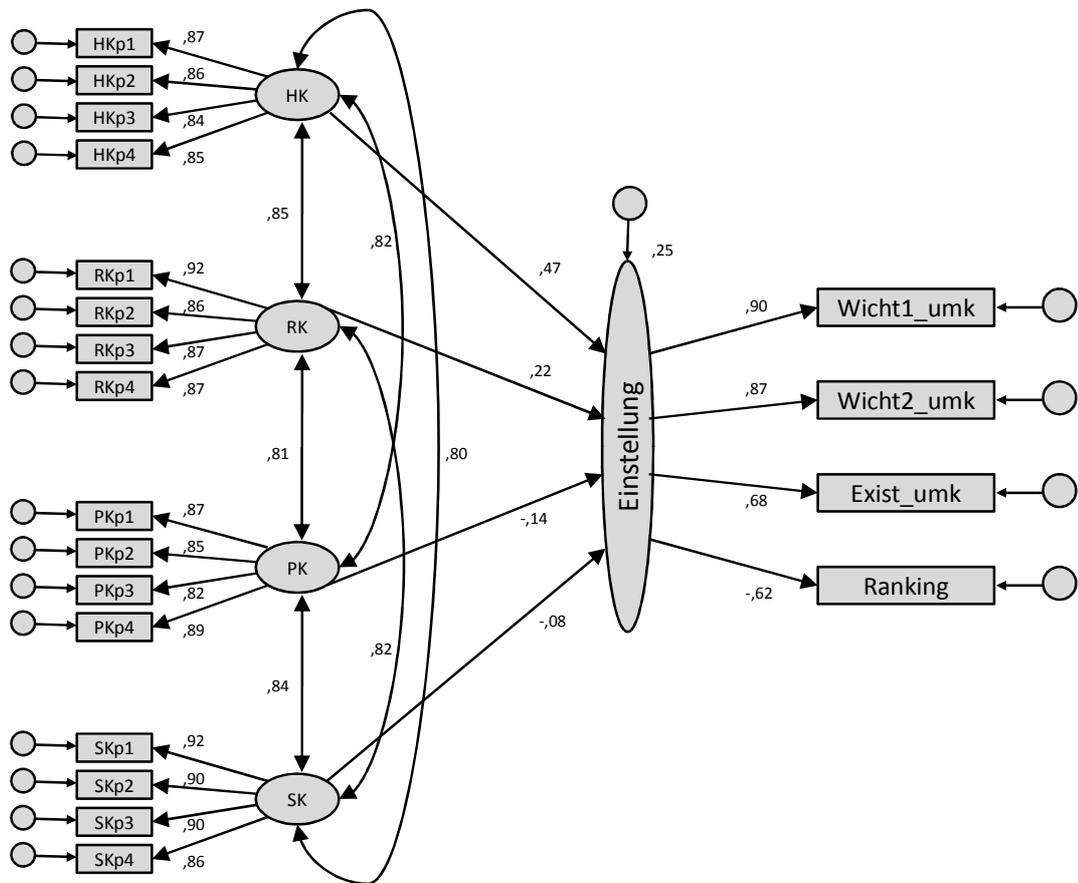
Anlage 10: DEV-Werte der Konstrukte

Konstrukt	DEV
HK	0,731
RK	0,775
PK	0,736
SK	0,802

Anlage 11: Quadrierte Faktorkorrelationen

	HK	RK	PK	SK
HK	-	0,72	0,67	0,64
RK	-	-	0,66	0,67
PK	-	-	-	0,71

Anlage 12: Vollständige Darstellung des Kausalmodells



Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass die vorliegende Arbeit ohne unerlaubte Hilfe angefertigt wurde.
Es wurden keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt.
Außerdem wurden die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht.

(Ariane Behrend)

Berlin, 04.02.2015