

II. Zur Entstehung und gesellschaftlichen Relevanz von Facheinstellungen

Auf die deskriptive Vorstellung der MASS-Ergebnisse folgen in diesem Kapitel Zusammenhangsanalysen, um theoriebasierte Hypothesen zu überprüfen und die Ergebnisse wiederum in umfassendere Diskurse einzubinden. Die facettenreichen Daten erlauben vielfältige Zugriffe, von denen drei vertiefend herausgegriffen werden: Eine pädagogische (3.), eine psychologisch-gendertheoretische (4.) und schließlich eine soziologische Perspektivierung (5.). Die Theoriebasis wird innerhalb des jeweiligen Kapitels entfaltet. Ein Gesamtfazit zu allen drei Unterkapiteln schließt den Großteil A.II. ab.

Konkret sind folgende Fragestellungen leitend:

- In welchem Zusammenhang stehen inhaltlich-methodische sowie pädagogische Unterrichtsmerkmale zu den Facheinstellungen der Jugendlichen?
- In welchem Zusammenhang stehen das Geschlechtsrollen-Selbstbild einerseits und das akademische Selbstkonzept andererseits zu den Facheinstellungen?
- Leistet der Musikunterricht, insbesondere in Form von Klassenmusiziermodellen, einen Beitrag zur kulturellen Partizipation?

3. Zum Zusammenhang von Unterrichtsmerkmalen und Facheinstellungen

3.1 Erkenntnisinteresse

Durch den Bildungsföderalismus liegen für jedes deutsche Bundesland eigene curriculare Rahmenvorgaben in Form von Lehrplänen oder Bildungsstandards vor. Damit verbieten sich verallgemeinernde Aussagen über die inhaltliche und konzeptionelle Ausrichtung *des* deutschen Musikunterrichts. Hingegen müsste es möglich sein, didaktische Einordnungen für eine Jahrgangsstufe eines Bundeslands vorzunehmen. Die MASS-Daten sollten somit theoretisch zwar geeignet sein, den hessischen Musikunterricht des 8. Jahrgangs konzeptionell und inhaltlich zu beschreiben, faktisch gelingt dies jedoch nicht (vgl. A.I.2.4.1, S. 50): Trotz landesweiter Rahmenvorgaben wird Musikunterricht in Hessen inhaltlich sowie auch methodisch ausgesprochen heterogen gestaltet, *die* eine Art des Musikunterrichts gibt es nicht.²⁸ Inhalte und Zugangsweisen differieren nicht nur im Sinne einer „institutionelle[n] Ausdifferenzierung von Bildungsprogrammen“ (Maaz et al. 2010, 70), sondern in gleichem Maße zwischen Schulen desselben Schultyps sowie auch zwischen Klassen einer Schule, insofern sie von verschiedenen Lehrkräften unterrichtet werden. Was ist also Maßstab für die Gestaltung des Musikunterrichts, wenn es nicht die curricularen Vorgaben sind? Sind es die individuelle Bildungsvorstellung oder didaktischen Alltagstheorien der jeweiligen Lehrkraft?

²⁸ Dass das Reden über Unterricht erkenntnislogisch lediglich ein Konstrukt ist und welche Besonderheiten sich aus der hier gewählten Unterrichtsbeschreibung aus Schülerperspektive ergeben, wurde bereits in Kapitel A.I.1.3.4 (S. 35f.) ausgeführt.

Anne Niessens Forschung deckt die Stabilität von „Individualkonzepten“ (vgl. Niessen 2006) für die Unterrichtsgestaltung auf.²⁹ Da Niessen das Lehrerhandeln und -denken fokussiert, kann die hier gewählte Beschreibung von Unterricht aus Schülersicht die vorhandenen Interpretationen ergänzen. Trotz aller Heterogenität des Unterrichts werden die MASS-Daten daraufhin untersucht, ob sich die unterrichtliche Vielfalt in eine Art Typologie von Konzepten überführen lässt und ob zwischen diesen konzeptiellen Grundausrichtungen und den Facheinstellungen der Schüler_innen Zusammenhänge bestehen (s. A.II.3.4.2, S. 69). In ähnlicher Weise soll untersucht werden, ob bzw. welche Zusammenhänge sich zwischen den Facheinstellungen und den pädagogischen Dimensionen des Unterrichts zeigen (s. A.II.3.4.3, S. 76).

3.2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

3.2.1 Unterrichtsqualität

Die amerikanische Studie *Visible Learning* John Hatties (Hattie 2009/deutsch; Hattie 2013) sorgte auch in Deutschland wegen ihres außergewöhnlichen Datenumfangs für Furore. Bei der so genannten „Hattie-Studie“ handelt es sich um eine Analyse von mehr als 800 Metastudien zum Thema Lernerfolg (Gesamtbasis: 50.000 englischsprachige Studien mit mehr als 83 Millionen Untersuchungsteilnehmer_innen).³⁰ Hattie und sein Team bündeln die Daten zu 138 Faktoren und weisen deren Wirkung auf Lernerfolg anhand von Effektstärken aus. Olaf Köller skizziert den zentralen Befund wie folgt:

„Ein moderner, fachlich orientierter, kognitiv aktivierender Unterricht, in dem die zur Verfügung stehende Zeit auch für Unterricht genutzt wird und (durch die Lehrkraft angeleitet) Schülerinnen und Schüler anspruchsvolle, aber bewältigbare Lernaufgaben bearbeiten, hat weit größere positive Effekte auf Lernleistungen als in der Vergangenheit angenommen wurde. Gleichzeitig erweisen sich schulische Rahmenbedingungen (differenziertes vs. nichtdifferenziertes Schulsystem; finanzielle Ausstattung) ebenso wie klassische reformpädagogische Konzepte (offener Unterricht, jahrgangsübergreifender Unterricht) in der Hattie-Übersicht als weitgehend unwirksam.“ (Köller 2012: 73)

²⁹ Niessen versteht unter Individualkonzepten ein Phänomen mit folgenden Merkmalen: Es umfasst die Kognitionen der Selbst- und Weltsicht einer Person als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur. Es ist geeignet, unterrichtliche Zusammenhänge zu erklären, zu prognostizieren und kann ebenfalls die Funktion einer Technologie erfüllen (vgl. Niessen 2006: 29).

³⁰ Für diese Form der „Meta-Meta-Studie“ ergibt sich aufgrund der mehrfachen Datenreduktion das Problem, dass die spezifische Fragestellung einer Studie sowie deren methodischen Besonderheiten (Operationalisierung von Konstrukten etc.) zugunsten übergeordneter Faktoren verlorengehen. In der Rezeption der Studie wird zudem kritisch angemerkt, dass die Ausgangsdaten über einen Zeitraum von mehreren Jahrzehnten sowie für unterschiedliche Schulstufen erhoben wurden, so dass in der Metaanalyse weder die jeweiligen Rahmenbedingungen noch das gesellschaftliche Umfeld berücksichtigt werden können. (vgl. die Zusammenstellung der kritischen Argumente unter <http://visible-learning.org/de/kritik-an-der-hattie-studie-visible-learning/> [1.4.2017], einer sehr informativen, von Christian Waack eingerichteten Website, auf der vielfältige und aktuelle Informationen zur Hattie-Studie zur Verfügung gestellt werden).

Pädagogische Prämisse der Studie ist das Konzept des *Sichtbaren Lernens*, das davon ausgeht, dass Lernen als aktives Lernen erkennbar sein muss. Hattie plädiert lerntheoretisch für ein Lehren in Form direkter Instruktion, ohne jedoch zu unterschlagen, dass dabei an solche Formen der Wissenskonstruktion angeknüpft werden muss, die vernetzte Verstehensstrategien begünstigen. Er betont, dass nicht „das Wissen oder die Ideen, sondern die Konstruktion dieses Wissens durch die Lernenden“ (Hattie 2013, S. 281) über den Lernerfolg entscheiden. Oder wie Terhart in seiner Rezension der Studie formuliert:

„Die Ergebnisse zeigen, dass aktiver, gelenkter Unterricht effektiver ist als ungeleiteter, erleichternder Unterricht. Konstruktivismus ist nach Hattie eine Form des Wissens, nicht aber eine Form des Unterrichtens.“ (Terhart 2011: 138)

Die besondere Wirkmacht der *Direkten Instruktion* ist eine Kernbotschaft der Studie. Diese Lehrform darf nicht mit Frontalunterricht verwechselt werden, sondern wird von Hattie in Anschluss an Adams und Engelmann wie folgt charakterisiert:

„Die Lehrperson bestimmt die Lernintentionen und Erfolgskriterien, macht sie den Lernenden transparent, demonstriert diese durch Modelllernen, erfasst und bewertet, ob sie das Vermittelte verstanden haben, indem sie das Verständnis überprüft und ihnen im Rahmen eines alles zusammenführenden Abschlusses erneut vermittelt, was sie gesagt haben.“ (Hattie 2013: 244)

Neben der Wirkung des Lehrerhandelns auf Lernerfolg identifiziert Hattie als weitere Wirkfaktoren ein positives Unterrichtsklima (Angstreduktion, schulisches Selbstvertrauen der Schüler_innen etc.) sowie vorschulische Förderprogramme und frühkindliche Interventionen. Hingegen stellen sich strukturelle Dimensionen, wie etwa Klassengröße oder „Sitzenbleiben“, als eher unwirksame Faktoren heraus. Hattie schreibt also personalen Faktoren eine besondere Verantwortung für erfolgreiches Lehren und Lernen zu.

Während die Studienergebnisse kurz nach Erscheinen des Buches in der breiten Öffentlichkeit häufig darauf verkürzt wurden, dass es allein auf die Person des Lehrenden ankomme, entspann sich in der wissenschaftlichen Rezeption eine Kontroverse über die Forschungsmethode sowie die pädagogischen Implikationen der Studie. Kritisch resümiert bspw. Terhart:

„Die Konzentration auf diejenigen Faktoren, die sich in quantitativ-empirischer Forschung als wirksam für die messbare Steigerung der Lernleistung der Schüler erweisen, führt zum Ausschluss derjenigen Faktoren, die andere Effekte von Schule und Unterricht bewirken sowie zum Ausschluss dieser Effekte selbst. Hattie propagiert im Kern einen lehrerzentrierten, direktiven Unterrichtsstil, der offen ist für kontinuierliche Leistungskontrolle mit intensiver Rückmeldung an Lehrer und Schüler. [...] Bei Hattie kommt sie [die pädagogische Euphorie, FH] in Gestalt eines psychologisch fundierten Glaubens an die schier unendliche Steigerbarkeit des Lernens durch gutes Lehrerhandeln daher. Seine Betonung des aktiven, sich verantwortlich fühlenden, die Wirkung seines Tuns genau beobachtenden und den

Schülern ständig Rückmeldung gebenden Lehrers bringt die modernisierte, „evidenzbasierte“ Variante des idealistischen Lehrerbildes auf den Punkt, die von dem Glauben an die Wirksamkeit einer Mischung aus strikter Wissenschaftlichkeit und interpersonaler Empathie lebt.“ (Terhart 2011: 138)

Aus der Fülle der Literatur zu gelingendem Unterricht möchte ich eine weitere Publikation herausgreifen, da sie den Beginn empirischer Forschung zu unterrichtlichem Lehrerhandeln markiert: Das 1970 in der englischen Originalfassung erschienene und bereits 1976 ins Deutsche übersetzte Buch *Techniken der Klassenführung* von Jacob S. Kounin (Kounin 1976). Ursprünglich galt Kounins Interesse der Frage, wie „der Lehrer mit einem Schüler verfahren [soll], der sich schlecht benimmt“ (Kounin 1976: 145) und ob bzw. wie sich Disziplinierungsmaßnahmen auf nicht beteiligte Schüler_innen auswirken („Wellen-Effekt“). Die Ergebnisse mehrerer Experimente inspirierten eine Folgeuntersuchung, die Unterrichtsmitchnitte darauf hin analysierte, welche „Lehrerstil-Dimensionen“ (Kounin 1976: 148) sich positiv auf die Mitarbeit der Schüler_innen auswirken. Kounin fand fünf derartige Dimensionen:

1. *„Allgegenwärtigkeit und Überlappung“*; diese Dimensionen betreffen die Fähigkeit des Lehrers, den Schülern mitzuteilen, dass er über ihr Verhalten informiert sei, sowie seine Fähigkeit, bei zwei gleichzeitig auftretenden Problemen beiden simultan seine Aufmerksamkeit zuzuwenden.
2. *Reibungslosigkeit und Schwung*; beide Parameter messen die Fähigkeit des Lehrers, den Unterrichtsablauf bei Übungen und an Übergangsstellen zu steuern.
3. *Gruppenmobilisierung und Rechenschaftsprinzip*; diese Aspekte betreffen die Fähigkeit des Lehrers, in Übungen den Gruppen-Fokus zu wahren [...].
4. *Valenz und intellektuelle Herausforderung*.
5. *Abwechslung und Herausforderung bei der Stillarbeit*; diese Dimension bezieht sich auf die Programmierung von Lernaktivitäten mit Abwechslung und intellektuellem Herausforderungscharakter insbesondere im Rahmen von Stillarbeiten.“ (Kounin 1976: 148)

Kounin betont also die Wichtigkeit von Gruppenführungstechniken und grenzt sich damit von Vorstellungen ab, die die Beziehung zwischen Lehrendem und Lernenden in den Mittelpunkt stellen. Die Zielorientierung eines möglichst reibungslosen Unterrichts und effizienter Klassenführung steht im Einklang mit technologischen und fortschrittsgläubigen Gesellschaftsvorstellungen der 1970er Jahre; aber auch in aktueller Literatur finden sich vergleichbare Ansätze, nun unter dem Label *Classroom Management* und nicht selten in Form von Ratgeberliteratur (etwa bei Rogers 2013 oder Eichhorn 2012).

Somit etabliert sich im 21. Jahrhundert sowohl über Hatties Analyse als auch über das Classroom Management ein Gegenpol zu im weitesten Sinne schülerorientierter Didaktik wie sie bspw. in reformpädagogischen, politisch-aufklärerischen oder auch phänomenologischen Kontexten entwickelt wurde und in denen Widerstände, Reibung und Scheitern nicht als schlechthin negativ angesehen werden, sondern im Gegenteil sogar als konstitutive Momente des Lernens gelten. Ernst genommene Schülerorientierung fordert, den Bedürfnissen und Interessen der Schüler_innen gerecht zu werden und

ihnen eine möglichst große Verantwortung für die Mitgestaltung des Unterrichtsprozesses zu geben. Schülerorientierung, verstanden als Ausdruck des gesellschaftlichen Ideals politischer Aufklärung und Mündigkeit, lässt sich daher nicht in Form von Praxistipps vermitteln, sondern stellt sich vielmehr als eine *konkrete Utopie* (vgl. Meyer 1980: 209) dar.

Trotz der heterogenen pädagogischen Paradigmen und forschungsmethodischen Ansätze eint die skizzierten Ansätze die Überzeugung, dass ein unterstützendes und vertrauensvolles Klima notwendige Basis für gelingende Lern- und Bildungsprozesse ist. Ob dies auch für den Musikunterricht gilt, untersuchten die Kapitel 3.3.2 sowie 3.4.3.

3.2.2 Musikdidaktische Unterrichtskonzeptionen

Musikdidaktische Konzeptionen entwickeln sich innerhalb eines weiten fachlichen, pädagogischen und gesellschaftlichen Bezugsfeldes. Während sich für das 20. Jahrhundert einschneidende Paradigmenwechsel beschreiben lassen (von der musischen Erziehung zur Kunstwerkdidaktik über die Handlungsorientierung zu musikpraktischen Ansätzen), ist die Situation spätestens seit den 1990er Jahren durch Pluralität und Simultanität verschiedener Konzepte gekennzeichnet (vgl. Barth 2016: 3-20, Weber 1997). Gemeinsam dürfte aktuellen musikdidaktischen Konzeptionen sein, dass ihnen ein weiter Musik- und Kulturbegriff zugrunde liegt und dass methodisch zumeist eine Zentralstellung musikpraktischer Tätigkeiten vertreten wird. Inwieweit sich musikdidaktische Konzeptionen auf den Musikunterricht auswirken, ist allerdings ungeklärt. Niessen beschreibt in ihrer Untersuchung gleichermaßen Individualkonzepte, die das Unterrichten ausgehend vom Gegenstand denken, wie solche vom Menschen ausgehenden Überzeugungen. Die von ihr gefundenen Individualkonzepte eint allerdings die Orientierung an eigenen Erfahrungen (vgl. Niessen 2006: 332). Für das Verhältnis von Theorie und Praxis resümiert Niessen:

„Kein didaktisches Modell berücksichtigt die alltägliche Belastung der beteiligten Lehrer, die Individualität der Schülergruppen und die teilweise problematischen Geschichten der beteiligten Menschen so, wie es beispielsweise in dem vorliegenden Individualkonzept geschieht.“ (Niessen 2006: 331)

Diese Überlegungen werden hier aus folgendem Grund in dieser Ausführlichkeit vorgestellt: Auch wenn es eine Übertragung von didaktischen Konzepten auf die Unterrichtspraxis nicht in Reinform geben kann, so können die Schülerbeschreibungen von Unterrichtsmerkmalen genutzt werden, implizite Leitkategorien zu rekonstruieren.

Nach meinem Wissensstand existieren bislang keine Analyseinstrumente zur Erfassung und Beschreibung inhaltlich-methodischer Merkmale von Musikunterricht. Dass sich dies in anderen Fächern anders verhält, dürfte darauf zurückzuführen sein, dass einzelne Fachdidaktiken empirisch überprüfbare curriculare Modelle bzw. Kompetenzmodelle entwickeln konnten, in denen ein fachbezogenes Bildungsverständnis operationalisiert wurde. Ein bereits vorgestelltes Beispiel findet sich in der IPN-Interessenstudie

Physik (Hoffmann et al. 1998) (s. S. 30). Das Sachinteresse an Physik operationalisiert das Autorenteam über eine dreidimensionale Matrix mit insgesamt 88 Items. Neben der Interesselage der Jugendlichen wird über dasselbe Instrument der Umfang unterrichtlicher Thematisierung bestimmter Themenkomplexe, Kontexte und Methoden erhoben. Diese Itementwicklung knüpft explizit an das zuvor bereits formulierte „curriculare Modell von Physikalischer Bildung“ (vgl. Häußler 1980) an.

Nicht nur die Vielfalt der Vorstellungen von Musikalischer Bildung und die daraus resultierende Problematik, ein umfassendes Kompetenzmodell für den Musikunterricht zu formulieren, sondern auch die fehlende Klarheit *einer* Bezugsdisziplin machen den empirischen Zugriff auf Musikunterricht schwierig: Für das Unterrichtsfach Physik ist auf Sach- und Inhaltsebene ohne Zweifel die Wissenschaftsdisziplin Physik leitend. Die dort entwickelten abstrakten Modelle und theoretischen Gesetzmäßigkeiten werden in Curricula zu Unterrichtsgegenständen und lassen sich methodisch in aller Regel an unterschiedlichen Alltagsphänomenen veranschaulichen und kontextualisieren. Mit dem Unterrichtsfach Musik verhält es sich anders: Sowohl Musikwissenschaft als auch Musikunterricht beschäftigen sich mit dem *konkreten* Phänomen Musik (als Werk oder als soziale und kulturelle Praxis). Im Musikunterricht findet also keine Veranschaulichung abstrakter wissenschaftlicher Modelle an Alltagsphänomenen statt, sondern er thematisiert, wenn auch auf niedrigerem Komplexitätsniveau, dieselben Phänomene, die einerseits die Musikwissenschaft untersucht und andererseits musikbezogene Alltagspraxen prägen. Somit ist es per se nicht möglich, inhaltlich-methodische Modelle analog zum beschriebenen Beispiel aus der Physikdidaktik zu entwickeln.

3.3 Erhebungsinstrumente

MASS erhebt auf zwei Ebenen Daten zu Unterrichtsmerkmalen: Erstens themenbezogen, also hinsichtlich der Inhalte und Zugangsweisen des jeweiligen Musikunterrichts. Dieses Vorgehen wurde bereits im Teilkapitel A.I.2.4.1 (s. S. 50) vorgestellt. Zweitens bezüglich des wahrgenommenen Unterrichtsklimas. Dazu beschreiben die Schüler_innen zum einen ihr eigenes Befinden im Unterricht (s. A.II.3.3.1), zum anderen schätzen sie die pädagogische Kompetenz ihrer Lehrkraft ein (s. A.II.3.3.2).

3.3.1 Schülerbefinden

Das Konstrukt wird über sechs Items operationalisiert, die der Studie *Wahrgenommene Kompetenzunterstützung, Autonomie und soziale Eingebundenheit* von Rakoczy, Klieme und Pauli (Rakoczy et al. 2008) entlehnt sind. Die drei im Titel dieser Studie genannten Konstrukte werden über die folgenden Items operationalisiert:

Tabelle 28: Aussagen zur wahrgenommenen Kompetenzunterstützung, Autonomie und sozialen Eingebundenheit

Im Musikunterricht...	
... werde ich für gute Leistungen gelobt	
... finden meine Leistungen Anerkennung	
... werde ich zum selbständigen Arbeiten ermuntert	
... habe ich die Möglichkeit, neue Themen selbständig zu erkunden	
... kann ich selbst entscheiden, wie ich arbeiten will	
... habe ich das Gefühl, dazuzugehören	

In den MASS-Daten finden sich nach Ausschluss des nicht trennscharfen Items *Ermunterung zum selbständigen Arbeiten* zwei latente Skalen.

Tabelle 29: Hauptkomponentenanalyse „Unterrichtsklima“

	Komponente	
	1	2
Anerkennung von Leistungen	.900	
Lob für gute Leistungen	.874	
Zugehörigkeitsgefühl	.643	
Arbeitsform selbst entscheiden		.884
Neue Themen selbständig erkunden		.794
Reliabilität (Cronbachs Alpha)	.80	.68

Anmerkung. Faktorenwerte unter .40 sind nicht ausgewiesen.

Der erste Faktor lässt sich mit *Anerkennung* kennzeichnen, die beiden Items des zweiten Faktors thematisieren das *Autonomieerleben* der Schüler_innen.

3.3.2 Pädagogische Kompetenz der Lehrperson

Anhand zehn weiterer Items aus der Studie *Deutsch Englisch Schülerleistungen international* (DESI) (Wagner et al. 2009) schätzten die Befragten desweiteren die pädagogischen Kompetenzen ihrer Lehrperson ein:

Tabelle 30: Verhalten und Kompetenzen der Musiklehrkraft

Meine Musiklehrerin/Mein Musiklehrer ...	
... geht auf unsere Vorschläge ein	
... ermutigt uns, unsere eigene Meinung auszudrücken	
... kann mich richtig für die Unterrichtsthemen begeistern	
... kann auch trockene Themen wirklich interessant machen	
... mag mich	
... bevorzugt Schülerinnen und Schüler, die ein Instrument spielen	
... bevorzugt Mädchen	
... bevorzugt Jungen	
... geht darauf ein, wenn jemand eine Idee hat	
Ihr/Ihm ist es wichtig, dass ich mich wohlfühle	

Sieben dieser Items erwiesen sich als aussagekräftig, um beschreiben zu können, welche pädagogische Kompetenz die Jugendlichen ihrer Musiklehrerin bzw. ihrem Musiklehrer zuschreiben. Die hohen Korrelationen der Items untereinander würden rechnerisch dafür sprechen, die Antworten zu einem Gesamtfaktor zu bündeln. Da in diese

Skala jedoch drei unterschiedliche Teilaspekte des Faktors *Pädagogische Kompetenz* einfließen, werden diese, analog zur Ursprungsstudie (vgl. Wagner et al. 2009: 100ff.), in der Auswertung als eigene Subskalen betrachtet. Dieses Vorgehen ist zwar inhaltlich motiviert, bleibt rechnerisch aber auch reliabel.

Die drei Skalen beziehen sich auf:

- Themenbezogene Motivationskompetenz der Lehrperson
(2 Items, Reliabilität: $\alpha=0.82$)
Meine Musiklehrerin/Mein Musiklehrer kann mich richtig für die Unterrichtsthemen begeistern; Meine Musiklehrerin/Mein Musiklehrer kann auch trockene Themen wirklich interessant machen
- Grad der Schülerorientierung (3 Items, Reliabilität: $\alpha=0.87$)
Meine Musiklehrerin/Mein Musiklehrer geht auf unsere Vorschläge ein; Meine Musiklehrerin/Mein Musiklehrer ermutigt uns, unsere eigene Meinung auszudrücken; Wenn jemand eine Idee hat, geht meine Musiklehrerin/mein Musiklehrer darauf ein
- Fähigkeit, eine gute Unterrichtsatmosphäre zu schaffen
- (2 Items, Reliabilität: $\alpha=0.71$)
Meiner Musiklehrerin/Meinem Musiklehrer ist es wichtig, dass ich mich wohlfühle; Meine Musiklehrerin/Mein Musiklehrer mag mich

Auf der Basis der skizzierten Forschungslage kann anhand der MASS-Daten somit untersucht werden, ob Zusammenhänge zwischen den fünf Dimensionen des Unterrichtsklimas (Anerkennung, Autonomieerleben, Motivationskompetenz der Lehrperson, Schülerorientierung der Lehrkraft, Unterrichtsatmosphäre) und den Facheinstellungen der Jugendlichen bestehen. Dabei handelt es sich um Indikatoren, denen nicht nur Hattie einen Einfluss auf gelingenden Unterricht und erfolgreiches Lernen zuschreibt (s. A.II.3.2.1, S. 56).

3.4 Ergebnisse

3.4.1 Inhaltlich-methodische Merkmale des Musikunterrichts

Nachdem im ersten Teil dieser Publikation durch deskriptive Datenanalyse die inhaltlich-methodische Gestaltung des Unterrichts für die Gesamtstichprobe dargestellt wurde (s. A.I.2.4.1, S. 50), werden hier schulformbezogene Vergleiche vorgenommen und die Merkmale des Unterrichts³¹ mit dem Interesse der Jugendlichen in Zusammenhang gebracht.

3.4.1.1 Schulformbezogene Spezifika der Unterrichtsgestaltung

Die schulformbezogenen Spezifika werden im Text nicht separat für alle Schultypen betrachtet (eine entsprechende Übersicht findet sich im Anhang, Tab. 1), sondern lediglich in Form einer Gegenüberstellung der Mittelwerte aus den Gymnasien und den

³¹ Der Einfluss der Lehrperson kann auf Schulebene vernachlässigt werden, da mit nur einer Ausnahme die Klassen einer Schule von jeweils derselben Lehrkraft unterrichtet wurden.

nicht-gymnasialen Schulformen (HS, RS, IGS³²). Dies ist vor allem sachlich durch die entsprechende Gestaltung der Lehrpläne begründet (s. A.I.1.3.3.2, S. 34), führt zugleich zu größerer Übersichtlichkeit und erweist sich als methodisch angemessen, um Gruppengrößen bilden zu können, mit denen sich rechnen lässt.

Die inhaltliche Ausrichtung des Musikunterrichts wird von Gymnasiast_innen und Jugendlichen der anderen Schulformen unterschiedlich beschrieben. Diese Abweichungen werden über den Abtrag der Mittelwertdifferenzen sichtbar:

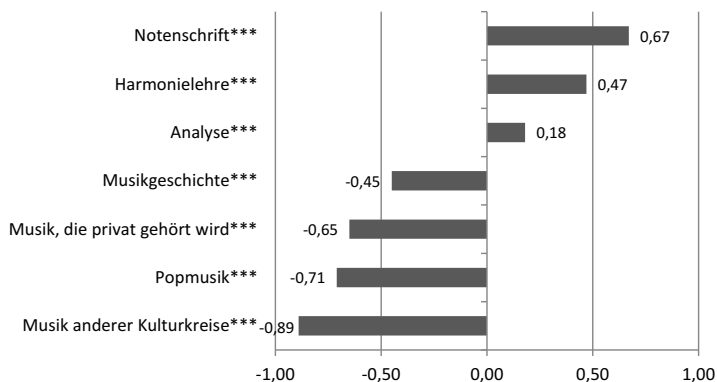


Abbildung 2. Häufigkeit der Berücksichtigung von Unterrichtsinhalten - Mittelwertdifferenzen gymnasialer und nicht-gymnasialer Kontext

Frage: *Wie oft wurden in diesem Schuljahr im Musikunterricht diese Themen behandelt?*

Anmerkung. [1]=nie, [5]=sehr oft; die Mittelwerte nicht-gymnasialer Schulformen wurde von denen an Gymnasien abgezogen. Positive Werte stehen für eine stärkere Berücksichtigung der Inhalte an Gymnasien, negative Werte für eine häufigere Thematisierung an den anderen Schulformen. Der Gruppenunterschied ist für alle Inhaltsitems hochsignifikant (***). (Effektstärken s. Anhang Tab. 2).

Ausschläge nach rechts (positive Werte) zeigen an, dass diese Inhalte an Gymnasien (laut Aussagen der Schüler_innen) häufiger behandelt werden, negative Werte repräsentieren demzufolge eine stärkere Berücksichtigung innerhalb der anderen Bildungsgänge (für Differenzen, die größer als einen halben Punkt ausfallen, liegt die Effektstärke d über 0.5). Das Bild ist deutlich: Aus Schülersicht haben die musiktheoretischen Aspekte *Notation*, *Harmonielehre* und *Analyse* im Musikunterricht an Gymnasien einen besonderen Stellenwert. *Musik anderer Kulturen* sowie *Populäre Musik* werden hingegen an nicht-gymnasialen Schulformen häufiger berücksichtigt. Ein Grund dafür könnte die Betonung kognitiver Umgangsweisen mit Musik sowie die traditionsreiche Vorstellung von *höherer Bildung* sein, wie sie sich in den Lehrplänen zeigte (s. A.I.1.3.3.2, S. 34). Ein weniger leicht zu interpretierendes Ergebnis ergibt sich aus den Mittelwertdifferenzen der Tätigkeiten:

³² Für das Fach Musik an Integrierten Gesamtschulen gilt der Lehrplan für die Realschule (vgl. Hessisches Kultusministerium: 7).

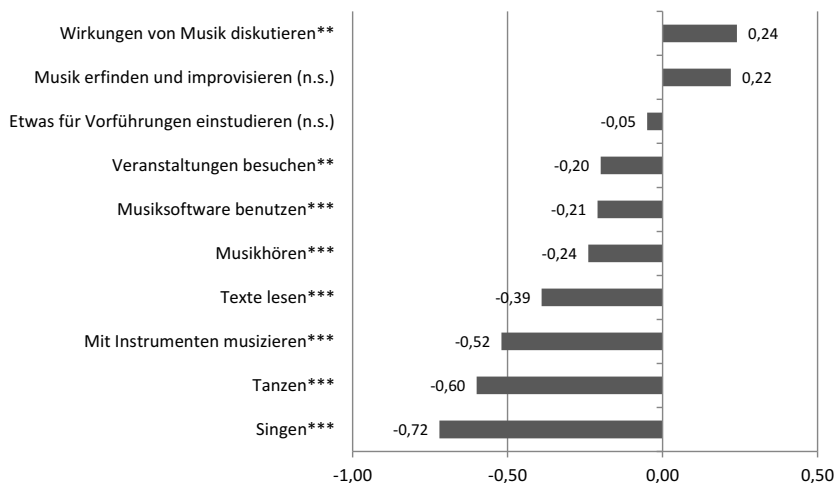


Abbildung 3. Häufigkeit der Berücksichtigung von Umgangsweisen - Mittelwertdifferenzen gymnasialer und nicht-gymnasialer Kontext

Frage: *Wie oft wurden in diesem Schuljahr im Musikunterricht diese Tätigkeiten durchgeführt?*

Anmerkung: Darstellung analog zu Abbildung 2. Der Gruppenunterschied ist nur für 6 der 10 Items hochsignifikant (***). (Effektstärken s. Anhang Tab. 2)

Zur kognitiv orientierten inhaltlichen Ausrichtung des gymnasialen Unterrichts passt die hochsignifikante Differenz für die musikpraktischen Zugänge *Singen*, *Tanzen* und *mit Instrumenten musizieren*, die an Gymnasien eine geringere Rolle spielen als an den anderen Schulformen. Eine mögliche Erklärung für die positive signifikante Differenz des Items *Musik erfinden und improvisieren* ist, dass diese Aktivität im Sinne „angewandter Analyse“ eingesetzt wird, dass also musiktheoretische Regeln in praktischen Übungen angewandt werden (analog zu Gestaltungsaufgaben im Abitur). Eine derartig weitgehende Interpretation geht allerdings über die Daten hinaus und ist daher nicht mehr als Spekulation. Zusammenfassend deuten die Ergebnisse darauf hin, dass sich Musikunterricht an Gymnasien und nicht-gymnasialen Schulformen konzeptionell voneinander unterscheiden.

3.4.1.2 Passung zwischen Interesse und Unterrichtsgestaltung

Ein Anknüpfen von Unterricht an Vorwissen und Interessen von Schüler_innen wird lerntheoretisch als motivationaler Prädiktor für nachhaltiges Lernen angesehen (vgl. Krapp 1998: 195) und firmiert in der Didaktik unter dem Terminus *Adaptivität* als

„übergeordnetes Universalprinzip“ (Helmke 2004: 43) guten Unterrichts. Wie gut gelingt dem Musikunterricht diese Anknüpfung? Um dies zu überprüfen, werden die Items der inhaltlich-methodischen Unterrichtsgestaltung mit den Interesseitems verglichen und ihr Verhältnis in Mittelwertdifferenzen veranschaulicht. Die folgende Abbildung ist anhand der Interesselage der Jugendlichen sortiert: Das oberste Item (*Musik, die privat gehört wird*) gilt den Jugendlichen im Schnitt als interessantestes Thema, *Texte lesen* hingegen als besonders wenig interessant (vgl. Tabelle 21, S. 48).

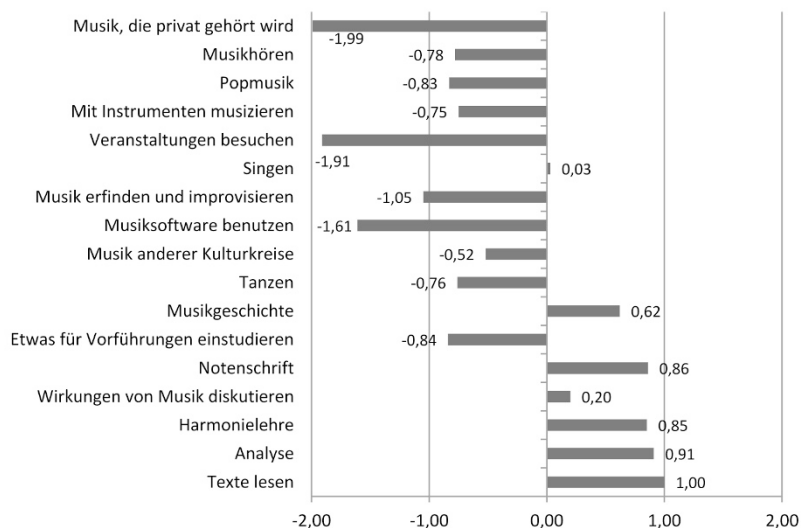


Abbildung 4. Mittelwertdifferenzen – Verhältnis zwischen Unterrichtsgestaltung und Interesse an vorgegebenen Inhalten und Tätigkeiten

Anmerkung. [1] geringste Ausprägung - [5] höchste Ausprägung; Subtraktion des Interessemittelwerts vom Häufigkeitsmittelwert. Positive Werte bedeuten, dass der Punktwert für das Interesse der Jugendlichen am Inhalt oder der Tätigkeit geringer ist als der für die Häufigkeit der Berücksichtigung im Unterricht. Die Reihenfolge der Abbildung entspricht dem Interesserranking.
Lesebeispiel: Das Interesse an *Musik, die privat gehört wird* liegt um 1.99 Punkt höher als die wahrgenommene Berücksichtigung dieser Musik im Unterricht.

Da sich im oberen Teil der Abbildung diejenigen Inhalte und Tätigkeiten finden, für die sich die Jugendlichen am meisten interessieren und die dazugehörigen Mittelwertdifferenzen zugleich ins Negative ausschlagen, weist die Abbildung auf ein ungünstiges Passungsverhältnis zwischen Interesse und Ausrichtung des Unterrichts hin. Pointiert formuliert: Diejenigen Inhalte und Tätigkeiten, die Jugendliche interessieren, begegnen ihnen im Unterricht eher selten (positive Differenzwerte) und andersherum (negative Differenzwerte). Dem „Gebot der Passung“ (Helmke 2006: 45) als zentrale didaktische Anforderung kommt der Musikunterricht – zumindest im Erleben der Schüler_innen – kaum nach. In anderen Worten: Adaptivität scheint für den Musikunterricht keine zentrale handlungsleitende Lehrstrategie zu sein.

Um diesen stark verallgemeinernden Befund aufzufächern, wird das Passungsverhältnis sowohl schultyp- als auch geschlechtsbezogen ausdifferenziert.

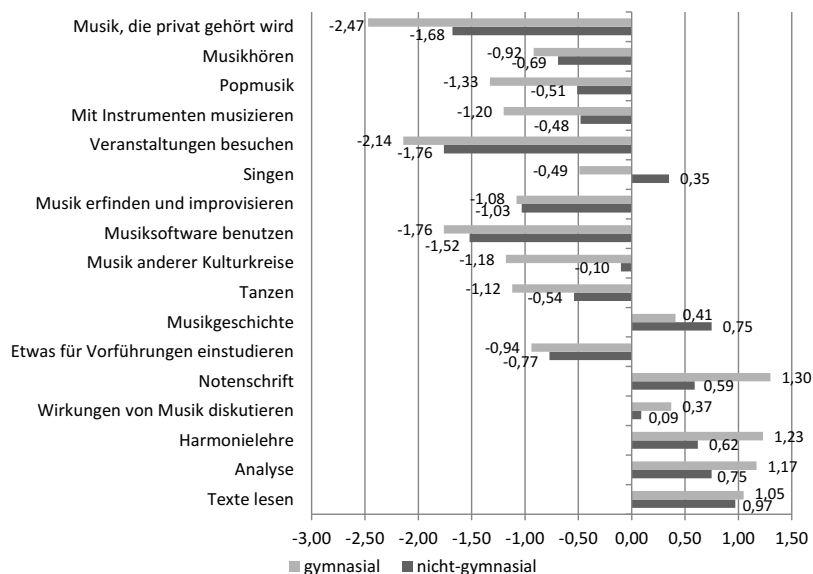


Abbildung 5. Passung Häufigkeit der Thematisierung und Interesse – Mittelwertdifferenzen gymnasialer und nicht-gymnasialer Kontext

Anmerkung: Darstellung analog zu Abbildung 4.

Lesebeispiel: Das Interesse am *Singen* liegt bei den Gymnasiast_innen um 0,49 Punkt höher als die wahrgenommene Berücksichtigung dieser Aktivität. Bei den Schüler_innen aus nicht-gymnasialen Kontexten liegt es hingegen um 0,35 Punkt niedriger als die Häufigkeit der Behandlung im Musikunterricht.

Die Gegenüberstellung der schulformbezogenen Mittelwertdifferenzen macht sichtbar, dass die Differenzen an den nicht-gymnasialen Schulformen in beide Richtungen geringer ausfallen, worin sich ein günstigeres Passungsverhältnis spiegelt. Dazu passt der Befund, dass Gymnasiast_innen ihren weniger stark interessenorientierten Musikunterricht im Schnitt negativer beurteilen als die Jugendlichen der anderen drei Schulformen. (s. Tabelle 9, S. 39)

Da sich das Fachinteresse geschlechtsspezifisch ausformt (vgl. Tabelle 22, S. 49), liegt es nahe, das Passungsverhältnis zwischen Interesse und Unterrichtsgestaltung für Mädchen und Jungen getrennt zu betrachten. Die Darstellung erfolgt für jedes Geschlecht separat, um das je spezifische Interesserranking abbilden zu können (oberstes Item interessiert die jeweilige Genusgruppe am stärksten).

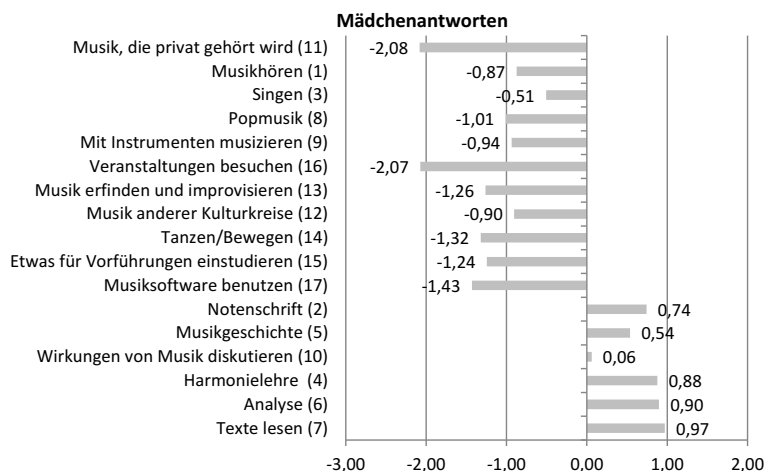
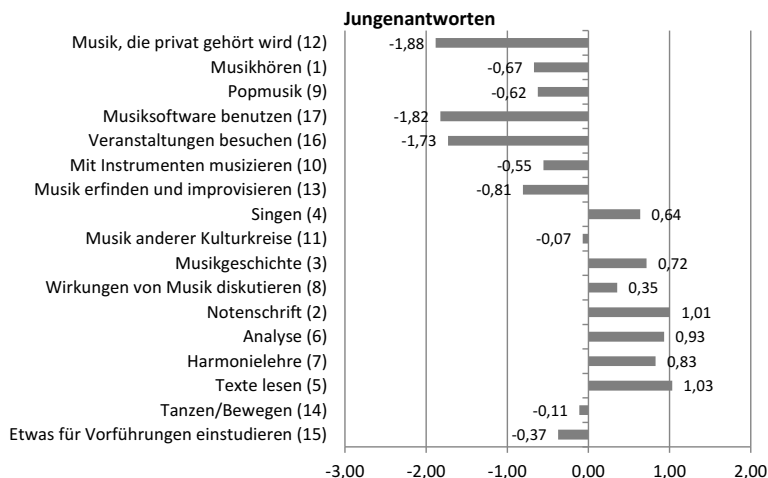


Abbildung 6 und 7. Passung Häufigkeit der Thematisierung und Interesse – geschlechtsbezogene Mittelwertdifferenzen

Anmerkung. Darstellungen analog zu Abbildung 4. Die Zahlen in Klammern verweisen auf die Platzierung des Items im geschlechtsspezifischen Häufigkeitsranking, die hier dargestellte Reihenfolge folgt dem Interesserranking.

In der Grundtendenz ähneln sich die Mittelwertdifferenzen von Jungen und Mädchen:³³ Bei den in den Abbildungen oben stehenden, die Schülerinnen bzw. Schüler

³³ Der Vergleich der Häufigkeitsrankings von Jungen und Mädchen zeigt große Übereinstimmungen (die maximale Differenz innerhalb der fünfstufigen Skala beträgt lediglich 0.3 Punkt).

also besonders interessierenden Items fallen sie negativ aus, d.h. dass der Punktwert für Interesse größer ist als der für die Häufigkeit der Berücksichtigung im Unterricht. Während dieses Verhältnis in den Mädchenantworten konsequent der Interesseplatzierung folgt (Umschlag in positive Werte nach elf Items), zeigen die Jungenantworten kein derartiges Muster: Der Umschlag findet bereits beim 8. Item (*Singen*) statt. Nach dem darauffolgenden vernachlässigbaren Negativwert von -0,07 für das 9. Item (*Musik anderer Kulturkreise*) bleiben die Differenzen zunächst durchgängig positiv, bei den letzten beiden Items (den Tätigkeiten *Tanzen/Bewegen* und *Etwas für öffentliche Vorführungen einstudieren*) kehren sich die Vorzeichen erneut um. Diese beiden Items möchte ich einer detaillierteren Interpretation unterziehen.

Das Interesse an *Tanzen* sowie *Etwas für öffentliche Vorführungen einstudieren* differiert zwischen den Geschlechtern signifikant: Das zeigt sich nicht nur an den Mittelwerten (*Tanzen*: Mädchen: $M=3.2$, Jungen: $M=2.2$; *Etwas einstudieren*: Mädchen: $M=2.9$, Jungen: $M=2.2$), sondern auch in der Platzierung auf der 17 Items umfassenden Interessenskala (*Tanzen*: Mädchen: Platz 9, Jungen: Platz 16; *Etwas einstudieren*: Mädchen: Platz 10, Jungen: Platz 17). Beide Geschlechter zählen diese Aktivitäten zu den selten berücksichtigten Tätigkeiten im Musikunterricht (*Tanzen*: Platz 14, *Etwas einstudieren*: Platz 15 von 17 in der Häufigkeitsskala). Während der Punktwert für Häufigkeit einerseits und Interesse andererseits bei den Jungen fast gleich groß ist (Differenz *Tanzen*: -0.12, *Etwas einstudieren*: -0.37), ergibt sich wegen der höheren Interessenwerte der Mädchen dort eine relativ große Differenz (Differenz *Tanzen*: -1.31, *Etwas einstudieren*: -1.24). Insofern die inhaltliche Unterrichtsgestaltung eine Auswirkung auf die Facheinstellungen hat, müsste sich diese größere Abweichung zwischen Interesse und unterrichtlicher Thematisierung negativ auf die Bewertung der Mädchen auswirken. Eine solche Korrelation zeigt sich rechnerisch jedoch nicht.

Worauf lässt sich das zurückführen? Entweder besteht der vermutete Zusammenhang grundsätzlich nicht oder die Erwartungen der Mädchen an Unterricht sind durch bisherige schulische Erfahrungen desillusioniert: In der Forschung zum Sportunterricht gibt es Hinweise darauf, dass sich Schulsport „einseitig an den sportlichen Präferenzen der Jungen orientiert“ (Mutz & Burrmann 2014: 173). Tragen derartige Erfahrungen vielleicht dazu bei, dass Mädchen kaum noch die Erwartung hegen, ihre Interessen könnten im Unterricht berücksichtigt werden? Diese Interpretation bedürfte weitergehender qualitativer Forschung.

Musikdidaktisch ernüchternd ist es, dass die Schnittmenge zwischen inhaltlich-methodischer Unterrichtsgestaltung und der Interessenlage der Jugendlichen gering ist, da Interesse als ein Prädiktor für Unterrichtserfolg und Lernfreude gilt (vgl. Krapp 1998). Da Musik im Alltag von Jugendlichen eine wichtige Rolle spielt und musikbezogene Tätigkeiten in der Regel viel Zeit binden, gäbe es für den Musikunterricht vielgestaltige Möglichkeiten, an die Interessen und Alltagspraxen der Jugendlichen anzuknüpfen,

ohne dabei die in Bildungsstandards formulierten Kompetenzen aus den Augen zu verlieren. In nicht-gymnasialen Kontexten scheint es solche Bemühungen zu geben, an Gymnasien hingegen weniger. In Anknüpfung an Forschungsergebnisse des Erziehungswissenschaftlers Matthias Grundmann ließe sich vermuten, dass im Kontext „höherer Bildung“ die neben den normierten schulischen Bildungsprozessen existierenden „lebensweltlichen Bildungspraktiken [...] vorschnell als missglückte und defizitäre Bildungsprozesse“ (Grundmann et al. 2003: 27) abqualifiziert werden, anstatt das vorhandene Erfahrungswissen von Schüler_innen als Bezugsgröße für das Lerngeschehen ernst zu nehmen. Auch wenn Grundmann diese Beobachtung auf die Abwertung sozialer Praktiken gesellschaftlich benachteiligter Milieus bezieht, lässt sich seine Denkfür für die Interpretation der MASS-Ergebnisse nutzen: Die im jugendkulturellen Umfeld etablierte Vorstellung von musikalischer Aktivität und Kompetenz

„leistet den Versuchen einer kompensatorischen – und kolonialisierenden – Erziehung zähe Widerstände. Gegenüber der kultursoziologisch oft zu reduktionistisch verfahrenen sozialstrukturellen Sozialisationsforschung gilt es also, den Gedanken ernst zu nehmen, dass Bildung und Wissen immer schon in soziale Praktiken eingebettet sind.“ (ebd.: 40)

Ohne die zumeist großen Differenzen zwischen Interesse und Häufigkeit nun musikdidaktisch bewerten zu wollen – Schülerinteresse kann nur *ein* Maßstab für Unterrichtsgestaltung sein – zeigen die Ergebnisse zweifelsfrei, dass die befragten Jugendlichen kaum Nähe zwischen ihren Sachinteressen und der Ausgestaltung des Musikunterrichts erleben.

3.4.2 Einfluss der Unterrichtsgestaltung auf Facheinstellungen

Wie sich das zuvor beschriebene ungünstige Passungsverhältnis zwischen inhaltlich-methodischer Unterrichtsgestaltung und Interesse auf Facheinstellungen auswirkt und ob Unterricht besser beurteilt wird, wenn er stärker an den Interessen der Schüler_innen orientiert ist, wird nun auf Klassenebene untersucht.³⁴ Dazu werden mittels Hauptkomponentenanalysen für die auf Klassenebene aggregierten Daten (n=51) Typen von Musikunterricht gebildet (3.4.2.1). Von einem Unterrichtstypus wird dann gesprochen, wenn sich klassenübergreifend Grundausrichtungen von Musikunterricht finden, in denen inhaltlich-methodische Gemeinsamkeiten jenseits von Individualkonzepten der Lehrperson aufscheinen. Die so entwickelte Typologie lässt sich dann in einen Zusammenhang mit Facheinstellungen bringen (3.4.2.2).

³⁴ Aus der psychologisch basierten Interessenforschung ist bekannt, dass sich das Wahrnehmen von Unterrichtsmerkmalen auf Klassenebene einerseits und Individualebene andererseits unterschiedlich auf Einstellungen auswirken (vgl. Daniels 2008: 359f.). Auch wenn der Einfluss auf der individuellen Ebene stärker zu sein scheint, wird hier auf Klassenebene ausgewertet, um in fachdidaktischer Perspektive typische Konzeptionen von Musikunterricht beschreibbar zu machen.

3.4.2.1 Inhaltlich-methodische Grundausrichtungen von Musikunterricht

Für die Erstellung einer Typologie werden die auf Klassenebene aggregierten Daten zu den Unterrichtsinhalten und Tätigkeiten separat einer Hauptkomponentenanalyse unterzogen, um klassenübergreifende Muster sichtbar zu machen.

Tabelle 31: Hauptkomponentenanalyse „Unterrichtsinhalte“ (U) (anhand der Mittelwerte der Häufigkeitsangaben)

	U 1	U 2
Harmonielehre	0.87	
Notenschrift	0.78	
Analyse	0.73	
Populäre Musik		0.83
Musik, die ich gerne privat höre		0.82
Musik anderer Kulturkreise		0.61
Aufgeklärte Varianz	36.2%	25.9%
Skalenreliabilität (Cronbachs Alpha)	0.72	0.64

Anmerkung. Varimax-Rotation, Faktorwerte <0.3 sind nicht ausgewiesen, $n=51$ (Klassen)

Nach Ausschluss des nicht trennscharfen Items *Musikgeschichte* lassen sich die verbleibenden sechs Items auf zwei Skalen reduzieren, die gemeinsam 62.1% der Varianz der Antworten aufklären. Diese Skalen zeigen sachbezogen zwei konsistente musikdidaktische Grundorientierungen:

Tabelle 32: Musikdidaktische Grundorientierung der Skalen

Faktor	Didaktische Ausrichtung	Unterrichtsthemen
U1	Orientierung an Musiktheorie	Harmonielehre, Notation und Werkanalysen
U2	Orientierung an Musikkulturen	Populäre Musik, Musik, die von den Jugendlichen privat gehört wird und Musik anderer Kulturkreise

Das analoge Verfahren zur Frage *Wie oft wurden in diesem Schuljahr im Musikunterricht diese Tätigkeiten durchgeführt* weist drei Faktoren aus, anhand derer sich 56% der Varianz aufklären lässt. Für die drei Faktoren spielen folgende Umgangsweisen mit Musik eine Rolle:

Tabelle 33: Hauptkomponentenanalyse „Zugangsformen“ (Z) — Mittelwerte der Häufigkeitsangaben

	Z 1	Z 2	Z 3
Etwas für eine öffentliche Aufführung einstudieren	0.75		
Musikveranstaltungen besuchen	0.73		
Musiksoftware am Computer benutzen	0.63		
Mit Instrumenten musizieren	0.52	0.32	0.32
Improvisieren/Musik erfinden	0.41	0.36	
Singen		0.83	
Zur Musik tanzen oder sich bewegen		0.79	
Wirkungen von Musik diskutieren			0.77
Texte lesen			0.75
Aufgeklärter Varianzanteil	27.1%	16.4%	12.4%
Skalenreliabilität (Cronbachs Alpha)	0.65	0.58	0.53

Anmerkung. Varimax-Rotation, Faktorwerte <0.3 sind nicht ausgewiesen, $n=51$ (Klassen)

Die Zugangsfaktoren Z1-Z3 sind weniger trennscharf als die beiden Inhaltsfaktoren, und eine Charakterisierung der ihnen inhärenten didaktischen Orientierung fällt vor allem für Z1 schwer. In den Faktoren Z2 und Z3 spiegeln sich zwei gegensätzliche musikdidaktische Haltungen wider: Hier ein *musikpraktischer Zugang* (Z2), dort ein *kognitiver Zugang* (Z3). Was für ein „Konzept“ von Musikunterricht verbirgt sich aber hinter Faktor Z1, wenn die zugehörigen Zugänge so vielgestaltig sind? Sowohl inner- und außerschulische Präsentationen werden berücksichtigt, aktives Musizieren spielt eine Rolle und schließlich findet computergestütztes Arbeiten statt. Es lässt sich vermuten, dass sowohl die Integration des Computers als auch das Improvisieren und Musikerfinden gestalterische Prozesse betonen und dass Veranstaltungsbesuche sowie die Erarbeitung eigener Aufführungen die alltagskulturellen Funktionen von Musik in den Blick nehmen. Das latente Konstrukt des Faktors könnte auf einem Musikbegriff beruhen, der Musik im weitesten Sinne als *soziale und kulturelle Praxis* versteht. Dieser Interpretation folgend werden die drei Zugangsfaktoren anhand der für sie leitenden Musikbegriffe charakterisiert.

Tabelle 34: Impliziter Musikbegriff der Zugangsfaktoren

Faktor	Impliziter Musikbegriff	Unterrichtszugänge
Z1	Musik als Erfahrungs- und Gestaltungsraum	Improvisieren/Musik erfinden, computergestütztes Arbeiten, Veranstaltungsbesuche, etwas für Aufführungen einstudieren
Z2	Musik als Musikpraxis	Singen, Tanzen, Musizieren, Improvisieren/Musik erfinden
Z3	Musik als geistig-kulturelles Phänomen	Texte lesen, über Wirkungen von Musik diskutieren

Inwieweit sich die Typologie weiter verdichten lässt, wird untersucht, indem die beiden Inhaltsfaktoren (U) und die drei Zugangsfaktoren (Z) auf Zusammenhänge überprüft

werden. Die jeweilige Zusammenhangsstärke lässt sich in der folgenden Abbildung an den ausgewiesenen Korrelationen ablesen.³⁵

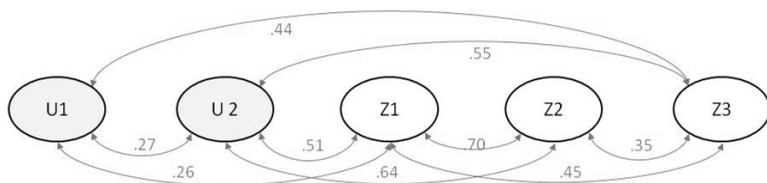


Abbildung 8. Korrelationen Inhaltsfaktoren/Zugangsfaktoren

Anmerkung. U1 Orientierung an Musiktheorie

U2 Orientierung an Musikkulturen

Z1 Musik als Erfahrungs- und Gestaltungsraum

Z2 Musik als Musikpraxis

Z3 Musik als geistig-kulturelles Phänomen

Zunächst betrachte ich Faktor Z2, der *musikpraktische Zugänge* im Unterricht betont. Die Datenanalyse zeigt zwischen diesem Zugangsfaktor und dem Inhaltsfaktor U2 (*Orientierung an Musikkulturen*) eine hoch signifikante Korrelation ($r=0.64$, $p<0.001$), hingegen keine Korrelation (Tendenz zur Nullkorrelation) mit dem Inhaltsfaktor U1 (*musiktheoretische Orientierung*) ($r=0.006$, $p=0.498$)³⁶. Dieser Inhaltsfaktor (U1) korreliert mit allen drei Zugangsfaktoren weniger stark als U2. Einzig die Korrelation mit dem kognitiv-rezeptiven Zugang Z3 erreicht eine hochsignifikante Korrelation, allerdings relativ geringer Stärke ($r=0.44$, $p<0.001$). Dieser Zusammenhang ist naheliegend, da eine Betonung der Musiktheorie (wozu die Inhalte *Analyse*, *Musikgeschichte* und *Notation* zählen) einen werkorientierten Musikbegriff impliziert, der Kompositionen als von Menschen gemachtes Phänomen betrachtet, das sich anhand von historischen und kulturellen Normen analysieren lässt. In gleicher Weise ist der nicht vorhandene Zusammenhang zu musikpraktischen Zugängen interpretierbar. Anders als U1 korreliert U2 mit allen drei Zugangsfaktoren auf einem Niveau zwischen 0.51 und 0.64.

Die Datenanalyse spricht dafür, dass ein Musikunterricht des Typus' U2 (inhaltlicher Schwerpunkt: *Populäre Musik*, *Musik anderer Kulturkreise* sowie *privat gerne gehörte Musik*) in seinen Zugängen durchaus vielfältig ist, auch wenn er musikpraktische Umgangsweisen (=Z2) betont. Dieses Ergebnis relativiert die häufig zitierte These Jürgen Terhags, dass der Zugang zu Populärer Musik im Musikunterricht vorrangig über aktives Musizieren stattfindet und dass hingegen die reflexive Auseinandersetzung mit Populärer Kultur als Ganze vernachlässigt wird. In seinem Rückblick auf dieses seit bereits 20 Jahren bekannte didaktische Problem beklagt Terhag das mangelnde Interesse der Musikpädagogik an Populärer Musik,

³⁵ Die Kennwerte zu den Korrelationen finden sich im Anhang, Tab. 3.

³⁶ Wegen nicht vorhandener Korrelation wird auf einen Verbindungspfeil in Abbildung 8 verzichtet.

„wodurch auch beim wissenschaftlich-pädagogischen Umgang mit Rock, Pop und Jazz ein Rückzug auf das praktisch Machbare stattgefunden hat. [...] Die didaktisch orientierte Frage, ob Populäre Musik in den Unterricht gehört, ist längst positiv beantwortet; bei den eher methodischen Fragen danach, wie dies geschehen solle, hat sich ein – wie üblich verkürztes – Verständnis von ‚handlungsorientiertem‘ Unterricht durchgesetzt.“ (Terhag 2006: 41)

Meine Daten deuten darauf hin, dass sich in den zurückliegenden Jahrzehnten durchaus etwas verändert haben dürfte, denn der Unterrichtsgegenstand Populäre Musik wird methodisch vielfältig behandelt.

3.4.2.2 Einfluss konzeptioneller Grundausrichtungen auf Einstellungen

Da sich für die Inhalte und Zugangsformen Grundorientierungen von Musikunterricht zeigen, können statistische Berechnungen erfolgen, die der Zentralfrage nachgehen, ob Unterrichtsorientierungen Einfluss auf die Facheinstellung von Schüler_innen haben. Urteilen Jugendliche mit einem musikpraktisch ausgerichteten Unterricht z.B. positiver über das Fach? Ist es ihnen näher als Schüler_innen aus einem eher rezeptiv-kognitiv ausgerichteten Unterricht?³⁷

Zur Beantwortung soll ein Strukturgleichungsmodell³⁸ gerechnet werden, dessen theoretischer Ausgangspunkt die folgende Hypothese bildet: Fachlich-methodische Aspekte der Unterrichtsgestaltung beeinflussen – vermittelt über die Dimensionen *Interesse* und *Motivation* – fachbezogene Einstellungen. Die Facheinstellung wird über die folgenden drei Items operationalisiert:

- Bewertung (*Welche Zensur würdest Du Deinem Musikunterricht geben?*)
- Selbstnähe (*Wie nah ist Dir das Fach Musik?*)
- Lieblingsfach (*Nenne ein Fach, das Dir persönlich wichtig ist?*³⁹)

Die Hypothese, dass sich Inhalte und Zugangsweisen auf Einstellungen auswirken, beruht auf Erkenntnissen der Interessenforschung, die bereits ausführlich dargestellt wurden (s. A.I.1.2.3, S. 29f.). Hier sei daran erinnert, dass Interesse nicht als starre Einstellung oder stabiles Persönlichkeitsmerkmal verstanden wird, sondern als ein „Phänomen, welches sich aus der Interaktion zwischen der Person und ihrer ‚gegenständlichen‘ Umwelt ergibt“ (Krapp 1998: 186). Vor dieser Prämisse werden geschlechtsspezifische und altersabhängige Interessenlagen erklärbar.

³⁷ Zumindest argumentieren Anbieter von Musikklassen nicht selten so oder ähnlich. Stellvertretend für viele andere Schulen sei hier aus dem Informationsmaterial zur Bläserklasse am Antoniuskolleg Neunkirchen zitiert. Unter dem Stichwort *Worum geht es in einer Bläserklasse* wird dort formuliert: „Durch das gemeinsame Musizieren werden die Inhalte des Fachs Musik erfahrbar und somit besonders lebendig und interessant.“ Online: <http://www.bigband-ak.de/jugendausbildung/blaeserklassen/was-geschieht-in-der-blaeserklasse-2/> [28.10.2016]

³⁸ Vor den Berechnungen zum Strukturmodell wurden die Faktoren auf ihre Eignung hin überprüft. Die Angaben zum jeweiligen Modellfit finden sich im Anhang, Tab. 4.

³⁹ Die offenen Antworten wurden dichotom umcodiert (Musik wird genannt oder nicht genannt), so dass mit einem Ja-Nein-Dummy weiter gerechnet werden kann.

Die Hypothesenüberprüfung erfolgt in einem Strukturgleichungsmodell, in dem die bereits eingeführte Typologie (U1+U2 sowie Z1-Z3) als latente Variable fungiert. Angenommen wird also ein kausaler Zusammenhang zwischen ihnen und den erfragten Einstellungen.

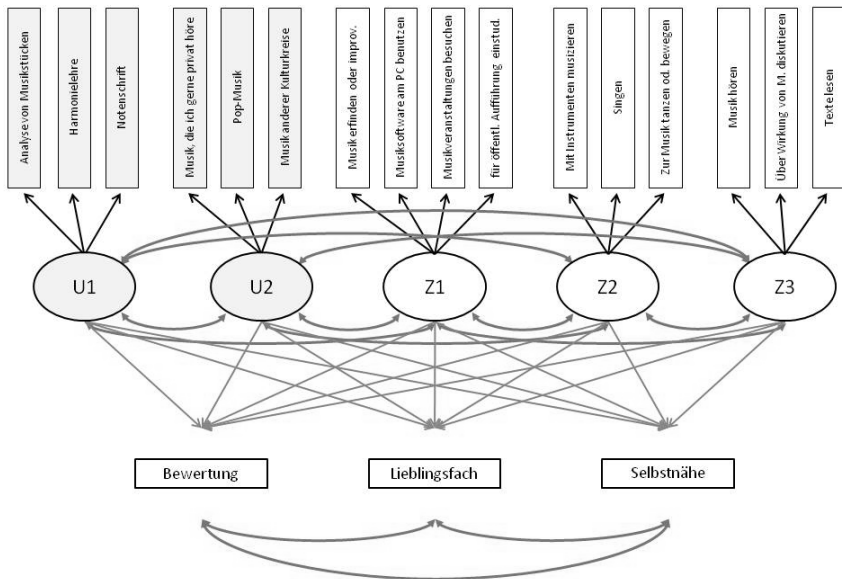


Abbildung 9. Theoretisches Modell zur Strukturanalyse

Anmerkung. Über die geschwungenen Pfeile werden Korrelationen abgebildet, die geraden Pfeile weisen Regressionen aus.

Abkürzungen: U1 Orientierung an Musiktheorie

U2 Orientierung an (aktueller) Musikkultur

Z1 Musik als Erfahrungs-/Gestaltungsraum

Z2 Musik als Musikpraxis

Z3 Musik als geistig-kulturelles Phänomen

Alein für den Inhaltsfaktor U2 (*Orientierung an (aktueller) Musikkultur*) ergibt sich ein rechnerisch signifikanter Einfluss auf die Einstellungssitems. Auf die *Bewertung* des Musikunterrichts zeigt sich ein hoch signifikanter Effekt in einem standardisierten Regressionskoeffizienten von $\beta=.37$. U2 hat außerdem einen hoch signifikanten Einfluss ($\beta=.22$) auf die *Selbstnähe* der Jugendlichen zum Fach Musik, wie die folgende Abbildung zeigt.

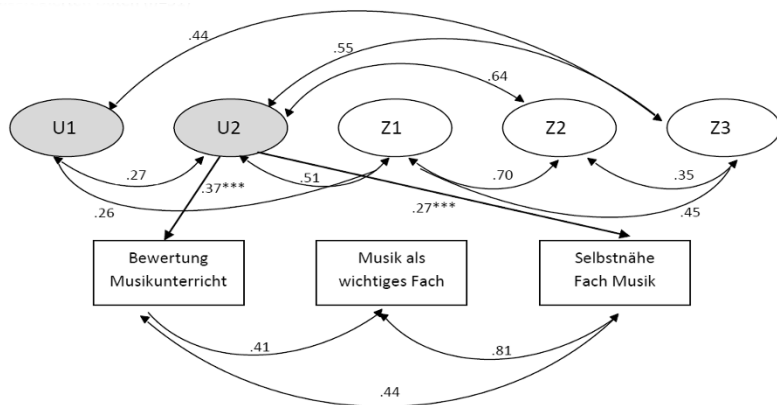


Abbildung 10. Überprüfung des theoretischen Strukturgleichungsmodells - auf Klassenebene aggregierte Daten (n=51)

Nach den zuvor dargestellten theoretischen Vorüberlegungen überrascht es, dass kein anderer Faktor als U2 einen rechnerischen Einfluss auf die drei Einstellungsitems hat. Auch die Betonung musikpraktischer Zugänge wirkt sich nicht direkt auf die Einstellungen aus, obwohl dieser Typus von Unterricht, wie gezeigt, hoch signifikant mit der inhaltlichen Ausrichtung des Unterrichts auf (aktuelle) Musikkultur (U2) korreliert. Damit eignet sich das Modell nicht, um die Hypothese zu bestätigen, dass musikpraktische Zugänge per se motivationale Kraft haben und vermittelt über die Motivation zu einer positiven Einstellung dem Musikunterricht gegenüber führen. Meine bereits 2005 in einem studentischen Projekt entstandene Vorstudie *Pauken statt Pauken* (vgl. Heß 2005) lässt zudem vermuten, dass die Effekte musikpraktischen Lernens für dessen Nachhaltigkeit geringer sind, als es bspw. in Konzepten zum Klassenmusizieren angenommen wird. Selbst fürs Notenlesen verfügen Jugendliche, die nach Abschluss des Klassenmusizierprojekts kein Instrument mehr spielen, über keine signifikant höhere Kompetenz als Jugendliche aus traditionellem Musikunterricht. Allein wenn weiter aktiv musiziert wird, können Schüler_innen sicher Noten lesen. „Nur wer Notation ‚gebrauchen‘ kann und ‚braucht‘, ist motiviert, sie zu erlernen – so weit, wie er sie braucht und gebraucht“ (Günther 1991: 52). Diese Befunde stehen in einem Spannungsverhältnis zu der neurodidaktisch fundierten Annahme, dass musikpraktisch erworbenes Wissen besonders nachhaltige Lerneffekte zeitigt (vgl. Gruhn 2005: 212). Um nicht falsch verstanden zu werden: Das eigene Musizieren ist neben dem Hören *die* zentrale Existenzform des Phänomens Musik und muss damit ohne Zweifel ein wesentlicher Inhalt sowie eine häufig gewählte Zugangsweise des Musikunterrichts sein. Meine Analyse zeigt jedoch auch, dass das Verhältnis von Schüler_innen zum Fach Musik von anderen Faktoren stärker beeinflusst wird. So geht bspw. die Berücksichtigung von Populärer

Musik und individuell präferierter Musikstile mit positiveren Grundeinstellungen gegenüber dem Fach einher. Ob dafür allein die inhaltliche Orientierung verantwortlich ist oder gleichfalls die sich in ihr andeutende Schülerorientierung der Lehrperson wird im Folgepunkt gesondert untersucht.

3.4.3 Einfluss pädagogischer Unterrichtsqualität auf Facheinstellungen

Um die zuletzt aufgeworfene Frage datengestützt beantworten zu können, wird mittels Regressionsmodellen der Einfluss *pädagogischer* Unterrichtsmerkmale auf die Facheinstellungen der Jugendlichen überprüft. Für die linearen Regressionsanalysen wird der folgende Datenstamm genutzt:

Facheinstellungen (abhängige Variablen)⁴⁰

Y1: *Bewertung* (Welche Zensur würdest Du Deinem Musikunterricht geben?)

Y2: *Selbstnähe* (Wie nah ist Dir das Fach Musik?)

Unterrichtsqualität (Regressoren)

zur Skalenbildung s. Punkt A.II.3.3, S. 60.

Skala *Schülerbefinden*

X1: *Autonomieerleben*

X2: *Anerkennung*

Skala *Pädagogische Kompetenz der Lehrkraft*

X3: *Motivation*

X4: *Schülerorientierung*

X5: *Unterrichtsatmosphäre*

Um diejenigen Indikatoren bestimmen zu können, die in einem besonders starken Zusammenhang zu den Facheinstellungen *Bewertung* und *Selbstnähe* stehen, werden für diese abhängigen Variablen drei Modelle miteinander verglichen (s. Tabelle 35): Zunächst durch getrennte Berechnungen für die Dimensionen *Schülerbefinden* und *pädagogische Kompetenz* und anschließend durch Integration aller fünf Regressoren X1-X5. Die Facheinstellung *Bewertung* (Y1) ergibt sich aus der Beurteilung des Musikunterrichts durch die Schüler_innen. Eine im schulischen Kontext gebräuchliche Praxis, Leistung durch Zensuren zu bewerten, wird in die Hände der Jugendlichen gelegt.

⁴⁰ Die Variablen *Bewertung* und *Selbstnähe* wurden vor der Analyse analog zu den Regressoren invertiert, so dass bei allen Indikatoren höhere Werte für eine positivere Ausprägung des Merkmals stehen.

Tabelle 35: Regressionsmodelle *Bewertung*

	Regressionskoeffizient B		
	Modell I	Modell II	Modell III
(Konstante)	1.011***	1.140***	.585***
Anerkennung	.656***		.363***
Autonomieerleben	.546**		.214***
Motivation		.469***	.383***
Schülerorientierung		.442***	.352***
Unterrichtsatmosphäre		.218***	.051
	R ² =34.5 n=883	R ² =43.4 n=881	R ² =47.5 n=876

Innerhalb des Modells I haben die Variablen *Anerkennung* sowie *Autonomieerleben* einen hochsignifikanten positiven Effekt auf die Bewertung des Musikunterrichts durch die Jugendlichen. (Jeder Punktanstieg auf der Anerkennungsskala wirkt sich rechnerisch als eine Verbesserung der Zensierung um 0.656 Punkte aus. Für *Autonomie* ist der Einfluss mit 0.546 Punkten leicht schwächer.) Im Modell II gilt dies analog für *Unterrichtsatmosphäre*, *Motivation* und *Schülerorientierung*. Der Einfluss der Einzelvariable fällt u.a. wegen der gewachsenen Anzahl der berücksichtigten Variablen schwächer aus als in Modell I, zugleich verbessert sich in Modell II die Aufklärung der Antwortvarianz: Immerhin 43.4% können mit Modell II aufgeklärt werden, gegenüber lediglich 34.5% in Modell I. Mit einer Varianzaufklärung von 47.5% stellt sich Modell III, das alle fünf Variablen in die Berechnung aufnimmt, als besonders erklärungsstark dar. Die *Motivationskompetenz* der Lehrperson hat unter den überprüften Regressoren den stärksten Einfluss auf die Bewertung des Musikunterrichts, gefolgt von *Anerkennung* und dem Grad der *Schülerorientierung der Lehrkraft*. Der Regressor *Unterrichtsatmosphäre* verliert in Modell III hingegen seinen rechnerischen Einfluss.

In gleicher Weise wie für die *Bewertung* werden die Zusammenhänge der Unterrichtsqualität zur *Selbstnähe* des Fachs (Y2) untersucht. Zur Erinnerung: Das Konstrukt *Selbstnähe* ergibt sich aus der Frage, wie sehr jemand ein Fach mag und wie nah er es zu seinem grafisch abgebildeten „Ich“ platziert (s. A.I.1.2.2, S. 27).

Tabelle 36: Regressionsmodelle *Selbstnähe*

	Regressionskoeffizient B		
	Modell I	Modell II	Modell III
Konstante	1.011***	1.213***	.797***
Anerkennung	.635***		.434***
Autonomieerleben	.206**		-0.10
Motivation		.361**	.332***
Schülerorientierung		.174*	.103
Unterrichtsatmosphäre		.249***	.083
	R ² =17.0 n=883	R ² =19.4 n=881	R ² =22.0 n=876

Die Kennwerte des Modells I zeigen, dass sich *Anerkennung* hoch signifikant sowie *Autonomieerleben* signifikant auf die Selbstnähe des Fachs Musik auswirken. Dieses gilt im Modell II gleichfalls für *Unterrichtsatmosphäre* und *Motivation* sowie mit schwacher Signifikanz für *Schülerorientierung*. Während Modell II 19.4% der Varianz aufklärt, erreicht Modell I 17% und Modell III mit 22% die höchste Varianzaufklärung. Zugleich verlieren dort *Autonomieerleben*⁴¹, *Schülerorientierung* und *Unterrichtsatmosphäre* ihren signifikanten Einfluss, so dass einzig die beiden Indikatoren *Anerkennung* und *Motivation* rechnerische Prädiktoren für Selbstnähe sind.

Sowohl Selbstnähe als auch die Bewertung des Musikunterrichts mit Zensuren werden vorrangig durch die erlebte *Motivation* und *Anerkennung* beeinflusst, hingegen wirken sich die Regressoren *Schülerorientierung* und *Autonomie* allein auf die Bewertung aus. Diese beiden Merkmale beschreiben den Lehrstil und können in reflexiver Distanz formuliert werden. Sie gelten anders als *Motivation* und *Anerkennung* nicht dem eigenen Befinden. Da die unabhängigen Variablen *Bewertung* (distanzierte Einstellung) und *Selbstnähe* (subjektiv-emotionale Einstellung) ähnlich ausgerichtet sind, lassen sich diese Zusammenhänge gut nachvollziehen. Darüber hinaus erlaubt die deutlich geringere Varianzaufklärung für *Selbstnähe* den Rückschluss, dass diese Einstellung von anderen Faktoren bestimmt wird. Sie dürften wahrscheinlich im außerschulischen Kontext zu finden sein.

3.5 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Die unterschiedlichen Zusammenhangsberechnungen führten zu vielfältigen Ergebnissen, die hier noch einmal zusammengefasst werden:

Schulformbezogene inhaltliche und methodische Unterrichtsgestaltung

- Musikunterricht an Gymnasien und nicht-gymnasialen Schulformen unterscheidet sich konzeptionell voneinander.
 - Musiktheoretische Inhalte und kognitive Zugänge zur Musik sind an Gymnasien besonders präsent.
 - *Musik anderer Kulturen* sowie *Populäre Musik* wird an nicht-gymnasialen Schulformen häufiger thematisiert als an Gymnasien und musikpraktische Zugänge spielen eine wichtige Rolle.
- Da sich Bildungsvorstellungen in der Wahl der Unterrichtsinhalte niederschlagen, dürfte Musikunterricht von materialen Bildungskonzepten geleitet werden.

Passungsverhältnis zwischen Interesse und Unterrichtsgestaltung

- Insgesamt erleben die befragten Jugendlichen ein ungünstiges Passungsverhältnis zwischen ihrem Interesse und der Ausrichtung des Musikunterrichts.

⁴¹ Interessenentwicklung wird durch *Autonomieerleben* ebenfalls nur gering positiv beeinflusst. Vor allem in eher unstrukturierten Handlungskontexten können Wahlentscheidungen als überfordernd erlebt werden, da es sich nicht um eine situationsangemessene Autonomie handelt (vgl. Daniels 2008: 356f.).

- Inhalte und Tätigkeiten, die Jugendliche interessieren, begegnen ihnen im Musikunterricht eher selten; Inhalte und Tätigkeiten, die Jugendliche kaum interessieren, sind hingegen präsent.
- Das Passungsverhältnis wird von Gymnasiast_innen als besonders schlecht empfunden. Sie bewerten ihren Musikunterricht auch am schlechtesten.
- Körperorientierte Umgangsweisen mit Musik, an denen das Interesse von Mädchen signifikant größer ist als das der Jungen, werden eher selten berücksichtigt.
- Adaptivität scheint keine handlungsleitende Lehrstrategie zu sein, dürfte aber in einem positiven Zusammenhang mit Schülerbewertungen des Unterrichts stehen.

Typen von Unterricht

- Zwei inhaltliche Grundorientierungen des Musikunterrichts lassen sich unterscheiden: Orientierung an musiktheoretischen Inhalten und Orientierung an Musikkulturen.
- Die unterschiedlich starke Berücksichtigung bestimmter Umgangsweisen lässt sich auf drei Musikbegriffe zurückführen: Musik als Erfahrungs- und Gestaltungsraum, Musik als Musikpraxis, Musik als geistig-kulturelles Phänomen.
- Die inhaltliche Orientierung an Musiktheorie geht mit kognitiven Umgangsweisen einher und spiegelt ein Verständnis von Musik als geistig-kulturelles Phänomen wider.
- Musikunterricht, der inhaltlich an Musikkulturen und deren Praxen orientiert ist, zeigt sich methodisch vielfältig. Auch die häufige Berücksichtigung von Populärer Musik lässt keine gleichzeitige Präferenz für aktives Musizieren erkennen.

Zusammenhänge zwischen Unterrichtstypus und Facheinstellungen

- Es zeigt sich keine grundsätzliche Auswirkung der Unterrichtsgestaltung auf die Facheinstellungen der Schüler_innen.
- Ausschließlich für eine Inhaltsauswahl, die sich an unterschiedlichen Musikkulturen orientiert, findet sich ein Einfluss auf die *Selbstnähe* sowie die Bewertung des Fachs.
- Alle übrigen Faktoren (inhaltliche und methodische) beeinflussen die Einstellungen nicht unmittelbar. Das gilt auch für einen Musikunterricht, der Musikpraxis in den Mittelpunkt stellt. Musikpraktisches Arbeiten hat somit nicht per se Motivationskraft.

Zusammenhänge zwischen pädagogischer Kompetenz der Lehrkraft und Facheinstellungen

- Auf die *Bewertung* des Unterrichts durch die Jugendlichen wirkt sich am stärksten die der Lehrperson zugeschriebene *Motivationskompetenz* aus, gefolgt von *Schülerorientierung* und *Autonomieerleben*. Keinen rechnerischen Einfluss hat hingegen die *Unterrichtsatmosphäre* auf die Schülerbewertung des Unterrichts.
- Für die *Selbstnähe* des Fachs Musik sind die erlebte *Anerkennung* sowie *Motivation* stärkste Prädiktoren. Insgesamt haben die zur Verfügung gestellten pädagogischen Indikatoren keine hohe Erklärungskraft für den Grad der *Selbstnähe*.

Welche musikdidaktischen Rückschlüsse lassen die rechnerischen Ergebnisse hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Unterrichtsmerkmalen und Einstellungen zu? Helmke betont in seinem Angebots-Nutzungs-Modell, dass die Qualität von Unterricht erst dann bestimmt werden kann, wenn drei Ebenen des Unterrichts berücksichtigt werden: Die Professionalität der Lehrperson, der Unterrichtsprozess als Angebot und die Wirkung in Form des Lernertrags (vgl. Helmke 2006: 43). Das kann MASS durch quantitative Auswertungsstrategien nicht leisten. Allerdings

„Passung ist aus meiner Sicht das Schlüsselmerkmal. Es stellt die Grundlage für Konzepte der Differenzierung und Individualisierung dar. Man kann Passung auch als Metaprinzip bezeichnen, denn es handelt sich um ein Gütekriterium, das in erweitertem Sinne für alle Lehr-Lern-Prozesse gültig ist. Aus bildungspolitischer Sicht stellt das Gebot der Passung – nicht anderes meint der 'Umgang mit Heterogenität' – die zentrale Herausforderung dieses Jahrzehntes dar.“ (Helmke 2006: 45)

Wie Helmke bezeichnet auch Franz Weinert adaptiven Unterricht als „einen realistischen Versuch, mit Hilfe einer differenziellen Anpassung der Lehrstrategien bei möglichst vielen Schülern ein Optimum erreichbarer Lernfortschritte zu bewirken“ (Weinert 1997: 52). Denn, so lässt sich durch meine Ergebnisse erklärend hinzufügen, die adaptive Gestaltung von Unterricht erhöht die Chance durch die Berücksichtigung von Interessen die Motivation zu verbessern.

Allerdings schwingt in Helmkes Passungsbegriff ein so weites Verständnis dieses Prinzips mit, dass „fast jede didaktische Entscheidung eines Lehrenden als Passungsversuch betrachtet werden“ (Kranefeld 2015: 3) kann. Kranefeld et al. (2015) grenzen sich davon ab, indem sie Adaptivität nicht als Unterrichtsmerkmal, sondern als Interaktionsphänomen verstehen. Dieser Sicht schließe ich mich an und muss hier konstatieren, dass einem Interaktionsphänomen mit den Daten und Methoden von MASS nicht näherzukommen ist. Darin besteht ein weiterer Grund, die quantitativen Daten durch qualitative Unterrichtsforschung anzureichern, wie es in der Anschlussstudie FEIN geschieht (s. Teil B).

4. Zum Zusammenhang von Selbstkonzepten und Facheinstellungen

Im Laufe eines Lebens verdichtet sich durch individuelle Erfahrungen einerseits sowie gesellschaftliche Normen und Erwartungen andererseits die Sicht eines Menschen auf sich selbst zu mehr oder minder stabilen Schemata, die in der Psychologie unter dem Stichwort *Selbstkonzept* zusammengefasst werden. So veranlasst etwa die Erfahrung, in bestimmten Situationen oder Wissenskontexten erfolgreich agieren zu können, Menschen dazu, diese erneut aufzusuchen. Sie verfügen für diese Kompetenzen über ein positives Selbstkonzept. In der Schule wirken sich in ähnlicher Weise sowohl fachübergreifende als in besonderem Maße auch fachbezogene Selbstkonzepte motivational auf Einstellungen und Verhalten aus. Daher ist das Konstrukt des *Fähigkeitsselbstkonzepts* gerade für Leistungsstudien zentral.

„Aus der Pädagogischen Psychologie (Helmke/Weinert 1997) und zahlreichen Meta-Analysen wissen wir seit langem, dass das akademische Selbstkonzept und die Lernmotivation wichtige Bedingungen des Lernerfolges sind. Die Literatur hierzu ist nahezu unüberschaubar (vgl. die Übersicht bei Jerusalem 2006; Boekaerts 2002; Frenzel/ Pekrun/Götz 2006; Helmke/Schrader 2006). Hier stellt sich somit die Frage, welchen Erklärungswert Unterschiede im Selbstkonzept bzw. der Lernmotivation für Unterschiede in den individuellen Testleistungen haben.“ (Wagner et al. 2008: 232)

In welcher Weise sich Erfolg und Selbstkonzept (kausal) beeinflussen, ist in der Pädagogischen Psychologie keineswegs so klar wie Wagners Darstellung zur *DESI*-Studie glauben machen will. Dickhäuser hebt hervor, dass sich die beiden Faktoren wechselseitig bedingen dürften und verhaltens- und erlebnissteuernd wirken:

„Erstens determiniert die vorangegangene Leistung einer Person in Teilen das Fähigkeitsselbstkonzept. Dieser Befund spricht für die Annahme des *skill development*-Ansatzes (Cal-syn & Kenny, 1977), der zufolge das Fähigkeitsselbstkonzept zumindest teilweise aufgrund von kumulierten Erfahrungen entsteht. Zweitens kann aber ebenso wenig angezweifelt werden, dass das Fähigkeitsselbstkonzept nachfolgendes Erleben und Verhalten von Personen beeinflussen kann (der Effekt des Fähigkeitsselbstkonzepts auf Leistung wird als Prozess des *self enhancement* bezeichnet).“ (Dickhäuser 2006: 6)

Inwiefern affektive Komponenten, also etwas gern zu mögen, das Selbstkonzept beeinflussen, ist in der Forschung umstritten. Daher werden in Untersuchungen zu schulischen Leistungen

„Instrumente bevorzugt, deren Items allein die kognitiv-evaluative Komponente thematisieren, [wodurch] das akademische Selbstkonzept in die Nähe zum Konstrukt Selbstwirksamkeit [rückt]. Die Selbstwirksamkeit – häufig definiert als Erfolgserwartung der Schüler hinsichtlich konkreter und geläufiger Aufgaben – ist im Unterschied zum akademischen Selbstkonzept relativ unabhängig sowohl von sozialen als auch von dimensional Vergleichsprozessen.“ (Möller & Köller 2004: 24)

Da also ein komplexes Verhältnis zwischen Leistung/Erfolg, Facheinstellung/Fachinteresse und dem Fähigkeitsselbstkonzept eines Individuums besteht (vgl. Köller et al. 2006), gilt es im Erkenntnishorizont von MASS zunächst Daten zum *akademischen*

Selbstkonzept für das Fach Musik zu gewinnen (vgl. A.II.4.1, S. 82ff.). Neben Erfolg und Fähigkeitserleben wirken gleichfalls verinnerlichte gesellschaftliche Erwartungen auf das skizzierte Beziehungsgefüge ein. Im Konstrukt des *Geschlechtsrollen-Selbstbilds* wird diese Dimension in die Untersuchung einbezogen (vgl. A.II.4.2, S. 92ff.), da Unterrichtsfächer ein „gegendertes“ Image besitzen (vgl. A.I.2.2.3, S. 45ff.) und die Stabilisierung von Geschlechtsrollen eine der zentralen Entwicklungsaufgaben der Pubertät ist.

4.1 Akademisches Selbstkonzept Musik

4.1.1 Erkenntnisinteresse

Häußler und Hoffmann zeigen in ihrer *Interessenstudie Physik*, dass „das auf das Fach bezogene Selbstkonzept diejenige Variable [ist], die mit Abstand am meisten Varianz des Interesses am Fach Physik aufklärt“ (Hoffmann & Häußler 1998: 65). Ob das für das Fach Musik in gleichem Maße gilt, ist bislang nicht untersucht, obwohl derartige Erkenntnisse wegen des vermuteten Einflusses positiver Selbstkonzepte auf gelingende Lernprozesse für die Entwicklung musikdidaktischer Konzepte relevant sind.

4.1.2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

Bereits im 19. Jahrhundert befasst sich William James im Kontext sozialpsychologischer Forschung mit dem Phänomen der Selbstreflexion und unterscheidet die Dimensionen *Ich* (I) und *Selbst* (Me). Während das Ich handelnd und erkennend in der Welt aktiv ist, verweist das Selbst auf das nur der Selbstreflexion zugängliche Subjekt. Oder moderner formuliert:

„Das Selbst bezeichnet die Sicht, die das Individuum auf die eigene Person hat, d.h. die Gesamtheit der kognitiven Konzepte oder des Wissens, die bzw. das eine Person im Laufe ihres Lebens über sich selbst erwirbt. Selbstwissen kann auf persönliche Eigenschaften und Gruppenzugehörigkeiten [...], auf die eigene Biographie [...] oder auf Ziele für die Zukunft [...] bezogen sein. Es enthält beschreibende und bewertende Aspekte.“ (Hannover 2010: 28)

Das Wissen über sich selbst, die Vorstellungen zur eigenen Person formieren sich im Laufe eines Lebens zunächst zu vorläufigen mentalen Entwürfen und verdichten sich nach und nach zu Selbstkonzepten unterschiedlicher Reichweite und Stabilität. „Fachspezifische Selbstkonzepte gelten als relativ überdauernde Anteile des Selbst.“ (Möller 2008: 272)

Die umfangreiche empirische Selbstkonzeptforschung knüpft theoretisch zumeist an das in den 1970er Jahren entwickelte (Shavelson, Hubner & Stanton 1976) und 1988 modifizierte hierarchische Selbstkonzept-Modell (Marsh, Byrne & Shavelson 1988) und

der dort getroffenen Unterscheidung zwischen *academic* und *non-academic self-concept* an.⁴² Auch wenn die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Selbstkonzept deutlich weiter zurückreicht, so bleibt es Shavelsons Verdienst, das Konstrukt *theoretisch* fundiert zu haben (vgl. Vispoel 1995: 134). In einer Metastudie entfaltet er gemeinsam mit Hubner und Stanten die Einzeldimensionen des Selbstkonzepts und systematisiert diese in seinem bekannten theoretischen Modell (vgl. Shavelson et al. 1976: 413), in dem das *akademische* und das *nicht-akademische Selbstkonzept* auf derselben Ebene liegen und die beiden Subdimensionen des *generellen Selbstkonzepts* bilden. Das *akademische* Selbstkonzept gliedert sich seinerseits weiter in Fachdomänen (Schulfächer) auf. Damit bildet sich im akademischen Selbstkonzept die Summe der fach- und fähigkeitsspezifischen Selbstkonzeptfacetten ab. Da die Subdimensionen jeder Ebene leichter wandelbar sind als die höher angeordneten Faktoren, bleibt ein fachbezogenes Selbstkonzept durch konkrete Erfahrungen durchaus veränderbar, das akademische Selbstkonzept und in noch höherem Maße das generelle Selbstkonzept eines Menschen gilt hingegen als relativ stabil (vgl. Shavelson et al.: 414). Nur wenige Jahre nach Entwicklung dieses theoretischen Modells ergab dessen empirische Überprüfung, dass es in seiner hierarchischen Struktur zu stark verallgemeinert, insbesondere fehlten tragfähige Belege dafür, dass die fachbezogenen Subdimensionen ein gemeinsames akademisches Selbstkonzept ausbilden. Daher treten in dem von Marsh, Barne und Shavelson überarbeiteten Modell 1988 neben das nicht-akademische Selbstkonzept nicht mehr ein übergeordnetes akademisches Selbstkonzept, sondern zwei gleichberechtigte Dimensionen: das *mathematische* sowie das *verbale akademische Selbstkonzept*, die nicht miteinander korrelieren. Schulfächer werden im modifizierten Modell somit den beiden kategorial gleichrangigen Dimensionen untergeordnet:

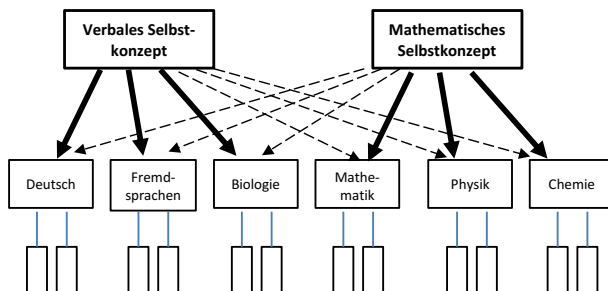


Abbildung 11. Modifiziertes Selbstkonzeptmodell (Marsh, Byrne & Shavelson, 1988)
(aus: Möller und Köller 2004: 20)

⁴² In der deutschsprachigen Selbstkonzeptforschung hat sich der Terminus *akademisches Selbstkonzept* auch für schul- und unterrichtsbezogene Selbstkonzepte durchgesetzt. Eine hervorragende Darstellung zur Begriffs- und Ideengeschichte sowie eine wissenschaftsdisziplinäre Einordnung insbesondere des Konstrukts „musikalisches Selbstkonzept“ findet sich bei Lina Hammel (2011).

Die durch Marsh bereits zuvor in die Diskussion eingebrachte Erkenntnis, dass es sich beim mathematischen und verbalen Selbstkonzept um zwei eigenständige und distinkte Dimensionen des akademischen Selbstkonzepts handelt (vgl. Marsh 1986: 129), wird durch mannigfaltige Folgestudien bis heute gestützt und gehört zum Handbuchwissen der Pädagogischen Psychologie (vgl. z.B. Möller 2008: 272). Da mathematisches und verbales Selbstkonzept nicht miteinander korrelieren und sich nicht zu einem inhaltsunspezifischen akademischen Selbstkonzept „aufsummieren“ lassen, bilden sie im schulischen Erfahrungsraum eines Menschen zwei gleichrangige und eben unabhängige Dimensionen.

Inwieweit das modifizierte Selbstkonzept-Schema auf seinen unterschiedlichen Ebenen vollständig ist, bleibt bis heute fraglich. Sowohl Shavelson als später auch Marsh schließen nicht aus, dass weitere distinkte Domänen neben das mathematische und verbale Selbstkonzept treten könnten (vgl. Trautwein 2003: 38). Brüll stuft die Reichweite des Modells ebenfalls kritisch ein und nimmt an, dass das Modell seine Erklärungskraft verlieren könnte, wenn man neben den „Kernfächern“ auch andere Fächer einbezieht (vgl.: Brüll 2010: 36).⁴³

Für künstlerische Domänen überprüft Vispoel in mehreren Anschlussstudien (vgl. z.B. Vispoel 1995, Vispoel 2000), inwieweit diese in das modifizierte Marsh-Shavelson-Modell integriert werden können und kommt zu dem Ergebnis, dass das künstlerische Selbstkonzept (*Self-Concept in Artistic Domains*) eine eigene Dimension der zweiten Modellebene bildet, ohne selbst jedoch den Status eines *akademischen* Selbstkonzepts zu besitzen (vgl. Vispoel 1995: 153). Dass sich beim *artistic self-concept* nicht von einem akademischen (schulischen) Selbstkonzept sprechen lässt, erklärt sich aus Vispoels Erhebungsinstrument, das für den Bereich Musik vorrangig musikpraktische Fertigkeiten (*music skills*) berücksichtigt. So interessant seine Studien für Überlegungen zum musikalischen Lernen auch sind, Forschung zum *schulischen* Musikunterricht in Deutschland, der in einer vollständig anderen Tradition steht als Musikunterricht im englischen Sprachraum, kann an diese Befunde nicht anknüpfen.⁴⁴

In jüngster Zeit entwickelt Maria Spychiger ein Messinstrument, mit dem der musikalische Teil des Selbstkonzepts erhoben werden soll. Spychiger bezieht sich nicht mehr ausschließlich auf selbststempfundene musikalische Fähigkeiten, sondern berücksichtigt

⁴³ Auf der Grundlage weiterer empirischer Studien modifizierten Brunner et al. 2010 das Modell erneut und legten ein Konzept vor, das sie als *nested Marsh/Shavelson model* (vgl. Brunner et al. 2010: 967) bezeichnen. In diesem bildet erneut ein inhaltsunabhängiges akademisches Selbstkonzept die höchste Hierarchieebene. Es übt direkten Einfluss auf die fachbezogenen Selbstkonzepte aus, hingegen werden Korrelationen zwischen Fachkonzepten als Faktoren zweiter Ordnung gewertet – so wird bspw. ein verbales Selbstkonzept als übergeordneter Faktor mehrerer fachbezogener Selbstkonzepte nicht prädestiniert, sondern als ein möglicher Zusammenhang ins Modell aufgenommen.

⁴⁴ Das traditionsreiche Fachverständnis mit seiner Orientierung an Musiktheorie und -geschichte dürfte ein Grund dafür sein, dass deutschsprachige Forschung zum musikbezogenen und musikalischen Selbstkonzept vorrangig leistungs- und fähigkeitsbezogen dimensioniert ist, so wie bspw. Harnischmachers Studie zum Zusammenhang von musikpraktischen Fähigkeiten und Selbstkonzept (Harnischmacher 1994).

ebenfalls emotionale, soziale und kognitive Bereiche musikbezogenen Handelns (vgl. Spychiger 2014, 19f.). Dass das Messinstrument weit über fachbezogene Erfahrungen hinausgeht und somit das Konstrukt eines *akademischen* Selbstkonzepts verlässt, macht zwar die Qualität Spychigers Modell aus, schließt es aber gerade deswegen für den Fragehorizont von MASS aus, da hier eine Fokussierung *fachbezogener* Erfahrungen beabsichtigt ist.⁴⁵ Da MASS die Differenzierung zwischen Sach- und Fachinteresse an anderer Stelle thematisiert (s. A.I.2.3, S. 45ff.), beschränke ich mich hier auf die akademische Dimension des musikalischen Selbstkonzepts. Meine Intention ist, musikdidaktische Fragen zum einen an psychologische Forschung und zum anderen an einen übergreifenden fachdidaktischen Diskurs anzubinden. Damit soll die Kritik von Haag und Götz aufgegriffen werden, die konstatieren,

„dass es offensichtlich ist, dass es gewisse Unterschiede, aber auch Zusammenhänge zwischen verschiedenen Schulfächern gibt. Allerdings stellt sich die Frage, wo genau diese Verschiedenheiten bzw. Gemeinsamkeiten liegen und was die verschiedenen Schulfächer im Grunde charakterisiert. Auf die Wichtigkeit solcher Untersuchungen, insbesondere für die Didaktik, weist auch Tenorth (1999) hin. Er bedauert, dass die Fächer ‚in ihrer heterogenen Binnenstruktur bisher wenig erforscht [sind], weder systematisch, noch empirisch und historisch‘ (Tenorth 1999, 196). Zudem werden in den wenigen Untersuchungen bezüglich bestimmter Eigenschaften von Domänen die Schulfächer meist getrennt voneinander erforscht [...]. Beispielsweise werden Merkmale bzw. Eigenschaften eines Schulfachs häufig in der zugehörigen Fachdidaktik dargestellt, üblicherweise völlig separiert von anderen Schulfächern, weshalb Vergleiche kaum möglich sind.“ (Haag und Götz 2012: 34)

Um fachübergreifende Überlegungen anstellen zu können, untersuche ich, ob sich das fachbezogene Selbstkonzept Musik in das modifizierte Shavelson-Modell (s. S. 83) integrieren lässt, also ob das musikbezogene akademische Selbstkonzept eine Subdimension des mathematischen oder verbalen Selbstkonzepts ist oder eine gleichrangige distinkte Dimension darstellt.⁴⁶

⁴⁵ Spychiger ist zweifellos zuzustimmen, dass die Konzentration auf den Leistungs- und Fähigkeitsaspekt dem gesamtmusikalischen Selbstkonzept in seiner Mehrdimensionalität nicht gerecht werden kann, gerade weil Musik auch im Alltag und der Freizeit von Kindern und Jugendlichen eine zentrale Rolle spielt. Zugleich ergibt sich aus dieser Beobachtung nicht, dass Alltagserleben und schulische Erfahrungen in ein gemeinsames musikalisches Selbstkonzept zusammenfließen. Dies lässt sich vor dem Hintergrund psychologischer Forschung sogar bezweifeln, denn für andere Fächer berichten Schilling et al.: „Praktisch keine Beziehung lässt sich zwischen den ‚schulischen‘ und ‚nicht-schulischen‘ Selbstkonzepten beobachten.“ (Schilling et al. 2004: 25)

⁴⁶ In einer Längsschnittstudie untersuchen Fiedler und Müllensiefen seit 2014 ebenfalls das Interesse von Jugendlichen am Musikunterricht. Ihre Studie erweitert das bislang vorliegende Instrumentarium um das Konstrukt *Musikalische Erfahrungheit* (AMuSE), das sich auf musikalische Fähigkeiten, Expertise, Leistungen und die damit verbundenen musikalischen Verhaltensweisen bezieht: „Dabei ist die *Musikalische Erfahrungheit* generell durch eine häufigere Ausübung musikalischer Tätigkeiten, durch Leichtigkeit und Präzision bei der Ausführung musikalischer Umgangsweisen sowie durch ein großes und stark variiertes Repertoire an musikalischen Verhaltensweisen gekennzeichnet.“ (Fiedler & Müllensiefen 2016: 211). Für das Konstrukt AMuSE identifizieren die Autoren vier Entwicklungstypen, deren Merkmale in einem Zusammenhang zu Geschlecht, Musizierstatus und Schulform stehen: In den Entwicklungstypen mit hoher AMuSE finden sich signifikant mehr Schülerinnen als Schüler, mehr Schüler_innen aus Schulen mit höheren Bildungsabschlüssen sowie schließlich solche, die aktiv musizieren. Ein Zusammenhang zwischen der Schulart und den Entwicklungstypen *Musikalisches Selbstkonzept* findet sich nicht.

4.1.3 Erhebungsinstrument: DISK-Gitter

Zur Erhebung des allgemeinen Fähigkeitsselbstkonzepts existiert eine große Anzahl an Instrumenten.⁴⁷ Um den gewünschten Fächervergleich anstellen zu können, nutzt MASS das *Differentielle Schulische Selbstkonzept-Gitter* (DISK-Gitter), das theoretisch auf dem modifizierten Marsh-Shavelson-Modell basiert. Mit dem DISK-Gitter erweiterten Rost und Mitarbeiter 2006 ihre *Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten* (SKSLF) (vgl. Lamsfuß & Rost 1993), die sich auf Leistungen und Fähigkeiten beschränkt. Das DISK-Gitter erlaubt nun „auch Selbstkonzepte in sechs verschiedenen Schulfächern standardisiert und normiert“ (Rost et al. 2007: 5) zu erfassen.⁴⁸ Da die Validierungsstudien zum DISK-Gitter den Befund replizieren, dass die übergeordneten Faktoren des verbalen und mathematischen Selbstkonzept nicht miteinander korrelieren und sich die untersuchten Fächer einem der beiden Faktoren unterordnen lassen (vgl. z.B. Rost et al. 2007: 5, 11), erscheint das Instrument geeignet, das fachbezogene Selbstkonzept Musik im Sinne des modifizierten Marsh-Shavelson-Modells⁴⁹ zu untersuchen. Das DISK-Gitter sieht eine derartige Nutzung explizit vor, denn Rost betont,

„dass die Fachspezifizierungen im DISK-Gitter auswechselbar sind, also mit den Items in Gittervorgabeform nach Bedarf andere Schulfachselbstkonzepte [...] mit vergleichbaren Items sehr ökonomisch, hoch reliabel und konvergent-diskriminant valide erfasst werden können“ (Rost & Sparfeldt 2002: 137).

Ein weiterer Vorteil des DISK-Gitters liegt darin, dass die MASS-Daten mit den im DISK-Manual ausgewiesenen geschlechts- und schulformbezogenen Normwerten verglichen werden können. Sobald die aus dem Fragebogen resultierenden Werte in Normwerte, so genannte T-Werte, transformiert wurden, geben diese Auskunft darüber, wie ein individuelles Ergebnis im Vergleich zur typischen Verteilung innerhalb des Fachs, der entsprechenden Geschlechtsgruppe sowie Schulform zu beurteilen ist.⁵⁰ Im DISK-Gitter werden den Schüler_innen Fähigkeitseinschätzungen vorgegeben, die entweder auf einen sozialen Vergleich innerhalb der Klasse abheben oder zur Bewertung der eigenen Fachkompetenz auffordern. Die insgesamt acht Items und eine beliebige Anzahl von Fächern sind tabellenförmig angeordnet, so dass sie für jedes Fach separat beant-

⁴⁷ Einen Überblick über Erhebungsinstrumente und deren jeweilige Anwendungsmöglichkeiten geben Stiensmeier-Pelster & Rheinberg (2003).

⁴⁸ Normwerte liegen für die Fächer Mathematik, Deutsch, Englisch, Physik, Geschichte und Biologie vor.

⁴⁹ Das theoretisch ausgereifere *nested Marsh/Shavelson model* von Brunner et al. (2010) wurde bislang noch nicht in ein Erhebungsinstrument transformiert und kann für die Datenerhebung nicht genutzt werden.

⁵⁰ In diese Transformation fließen existierende geschlechtsspezifische Differenzen bereits ein, so dass der T-Wert als absoluter Vergleichswert fungiert. Ein Beispiel: Ein Junge, dessen Selbstkonzept für Mathematik im DISK-Gitter einen Summenwert von 22 ergibt, erhält dafür laut Tabelle den T-Wert von 40, bei einem Mädchen genügen hingegen 17 Punkte, um denselben T-Wert zu erhalten. Diese Differenz kommt zustande, da Mädchen im Schnitt über ein geringeres mathematisches Selbstkonzept verfügen. Für beide Personen ließe sich der T-Wert von 40 nun als durchschnittliches Selbstkonzept interpretieren.

wortet werden. Im MASS-Schülerfragebogen werden die drei Fächer *Mathematik*, *Musik* und *Deutsch* in das Gitter integriert, und das fachbezogene Selbstkonzept über je acht Items auf sechsstufigen Skalen erhoben. Die Antworten werden pro Fach addiert. Es ergibt sich also ein für jedes Fach ein Summenwert, der sich zwischen minimal 8 und maximal 48 Punkten (8 x 6) bewegt: Je höher der Summenwert, desto positiver das Selbstkonzept.⁵¹

Das Gitter wurde für den MASS-Fragebogen folgendermaßen angepasst:

	Mathematik		Musik		Deutsch	
	trifft		trifft		trifft	
	gar nicht zu	genau zu	gar nicht zu	genau zu	gar nicht zu	genau zu
Ich weiß in... die Antwort auf eine Frage schneller als die anderen	□□□□□□		□□□□□□		□□□□□□	
Manchmal fühle ich mich in ... anderen überlegen und glaube, dass sie noch manches von mir lernen können	□□□□□□		□□□□□□		□□□□□□	
Ich kann in ... Sachen selbst 'rauskriegern	□□□□□□		□□□□□□		□□□□□□	

Abbildung 12. Beispiel-Items zum Selbstkonzept aus dem MASS-Schülerfragebogen

Die Fächer Mathematik und Deutsch werden in MASS berücksichtigt, um das musikbezogene Fähigkeitsselbstkonzept in einen Zusammenhang zu diesen besonders gut erforschten Selbstkonzepten und damit auch zu den durch sie repräsentierten übergeordneten Faktoren mathematisches und verbales Selbstkonzept stellen zu können.

4.1.4 Ergebnisse

4.1.4.1 Datenqualität

Da Reliabilität und Validität des DISK-Gitters durch das Entwicklerteam (vgl. Schilling et al. 2004) bereits nachgewiesen wurden, bleibt lediglich zu überprüfen, ob sich in den MASS-Daten jedes Fach als unabhängige Skala abbildet. Die folgende Tabelle bestätigt dies: In den insgesamt 24 Items werden – wie gewünscht – die drei fachbezogenen Selbstkonzepte (SK) mit hoher Reliabilität und trennscharf erfasst.⁵²

⁵¹ Durch die Beschränkung auf Leistungsaspekte wird mit dem DISK-Gitter ein Fähigkeitsselbstkonzept (unter Ausschluss affektiver Komponenten) erhoben, daher kann hier von positiven und negativen oder auch hohen und niedrigen fachbezogenen Selbstkonzepten gesprochen werden.

⁵² Itemstatistiken s. Anhang Tab. 5.

Tabelle 37: Hauptkomponentenanalyse „Fachbezogene Selbstkonzepte“ (DISK-Gitter)

	Faktoren		
	Mathe	Musik	Deutsch
Ich weiß in ... die Antwort schneller als die anderen.	.87	.80	.79
Ich fühle mich in ... den anderen überlegen.	.81	.76	.70
Ich kann in ... Sachen selbst rauskriegen.	.76	.79	.74
Ich bin in ... zufrieden mit meiner Fähigkeit, vor der Klasse zu sprechen.	.69	.68	.69
Es fällt mir in ... leicht, Probleme zu lösen.	.87	.83	.81
In ... fallen mir gute Noten zu.	.87	.80	.82
Ich gehöre in ... zu den Guten.	.89	.85	.83
Ich habe ein gutes Gefühl, was meine Arbeit in ... angeht.	.87	.83	.80
Skalenreliabilität (Cronbachs α)	.94	.92	.91

Anmerkung. Varimax-Rotation. 65,8% der Gesamtvarianz werden durch die drei Faktoren aufgeklärt.

Neben dieser sehr guten Skalenreliabilität replizieren die MASS-Daten den Befund, dass die SK Mathematik und Deutsch nicht miteinander korrelieren ($r=.12$). Um die Datenqualität weiter zu prüfen, werden die Ergebnisse für Mathematik und Deutsch mit anderen Studien verglichen, die zeigten, dass Jungen im Schnitt über ein positiveres mathematisches SK verfügten als Mädchen und dass es sich im Fach Deutsch genau anders herum verhält (vgl. Schilling 2006: 10). Dieser Befund bestätigt sich in den MASS-Daten ebenfalls. Darüber hinaus bewegen sich die Mittelwerte geschlechts- und altersbezogen im als durchschnittlich geltenden Bereich (vgl. Rost et al. 2007).

Tabelle 38: Summenmittelwerte der SK Mathematik und Deutsch – MASS und Referenzangaben zu durchschnittlichem Selbstkonzept lt. Rost et al. 2007

	Mädchen		Jungen	
	MASS	DISK-Referenzwert	MASS	DISK-Referenzwert
Mathematik	26.6	17-38	30.9	22-35
Deutsch	32.1	24-40	30.5	21-37

Anmerkung. Die DISK-Referenzwerte weisen den Bereich des durchschnittlichen SK aus.

Summenmittelwert: Min: 8, Max: 48, je größer der Wert, desto positiver das Selbstkonzept.

Der positive Abgleich der MASS-Daten mit bereits bekannten Befunden zu den SK Mathematik und Deutsch lässt den Schluss zu, dass die Datenqualität für das SK Musik ebenfalls aussagekräftig sein dürfte.

4.1.4.2 Selbstkonzept in geschlechts- und schulformbezogener Perspektive

Die Ergebnisse werden im Folgenden geschlechts- und fachspezifiziert vorgestellt, da die bereits berichtete Differenz (vgl. Tabelle 38) zwischen den Fächern einerseits (vor allem bei den Mädchen) sowie den Geschlechtern andererseits (besonders in Mathematik) zeigt, dass Selbstkonzepte sowohl domänenspezifisch als auch geschlechtsbezogen dimensioniert sind. Dazu sollen zunächst die Mittelwerte aller drei Fächer betrachtet werden:

Tabelle 39: SK Musik, Deutsch und Mathematik – Geschlechtsspezifische Summenmittelwerte

		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
SK Musik	Mädchen	31.7	9.60	536
	Jungen	30.2	9.71	457
SK Deutsch	Mädchen	32.1	8.65	539
	Jungen	30.5	8.55	463
SK Mathematik	Mädchen	26.6	11.06	541
	Jungen	30.9	10.27	459

Anmerkung. Je höher der Summenwert, desto positiver das Fähigkeitsselbstkonzept

Das SK Musik der Mädchen liegt 1.47 Punkte über dem der Jungen. Das entspricht in etwa der geschlechtsbezogenen Differenz für das SK Deutsch (1.6 Punkte), das bei den Mädchen ebenfalls positiver ausfällt als bei den Jungen. Hingegen besteht keine Ähnlichkeit des SK Musik zum SK Mathematik: Dort fällt zum einen die Differenz zwischen Mädchen und Jungen wesentlich größer aus (4.3 Punkte), zum anderen liegt das durchschnittliche SK Mathematik der Jungen über dem der Mädchen.

Wie hängt das SK Musik nun aber mit den beiden anderen SK zusammen? In der Gesamtstichprobe korrelieren SK Musik und SK Mathematik nur unbedeutend miteinander ($r=.13$, $p<0.01$), SK Musik und Deutsch hingegen leicht stärker ($r=.37$, $p<0.01$). Geschlechtsbezogene Korrelationsberechnungen weisen für die Mädchengruppe eine weiter ansteigende Korrelation von $r=.43$ ($p<0.01$) und für die Jungen einen Abfall auf $r=.29$ ($p<0.01$) aus. Ein Vergleich dieser geschlechtsbezogenen Korrelationsstärken mit der DISK-Studie zeigt ähnliche Werte: Dort korrelieren die SK Deutsch und Biologie ähnlich stark ($.44/.34^{53}$) wie in MASS Deutsch und Musik ($.43/.29$):

Tabelle 40: Korrelationen Selbstkonzeptskalen – Vergleich MASS und Schilling et al. (2006)

	MASS			Schilling et al. (2006)			
	Deutsch	Mathe	Musik	Deutsch	Mathe	Physik	Biologie
Deutsch	-	<i>.10*</i>	<i>.43**</i>	-	<i>.10</i>	<i>.23</i>	<i>.44</i>
Mathematik	<i>.18**</i>	-	<i>.19**</i>	<i>.05</i>	-	<i>.53</i>	<i>.23</i>
Musik	<i>.29**</i>	<i>.10*</i>	-			-	
Physik				<i>.26</i>	<i>.48</i>		-
Biologie				<i>.34</i>	<i>.25</i>	<i>.39</i>	

Anmerkung. Die kursiv ausgezeichneten, oberhalb der Diagonale liegenden Zahlen zeigen die Korrelationswerte der Mädchen, die unterhalb liegenden die der Jungen.

Wie in anderen Studien korrelieren SK Mathematik und Deutsch auch in MASS nicht miteinander. Das akademische Selbstkonzept Musik korreliert mit dem Selbstkonzept Deutsch hingegen signifikant, wenn auch für die Jungen lediglich schwach und für die Mädchen mit mittlerer Stärke.

Vor der Ergebnisinterpretation werden die Werte zusätzlich schulformbezogen ausdifferenziert und die Summenmittelwerte grafisch abgebildet (die vollständigen Kennwerte finden sich im Anhang, Tab. 6):

⁵³ Vor dem Schrägstrich finden sich die Werte der Mädchen, dahinter die der Jungen.

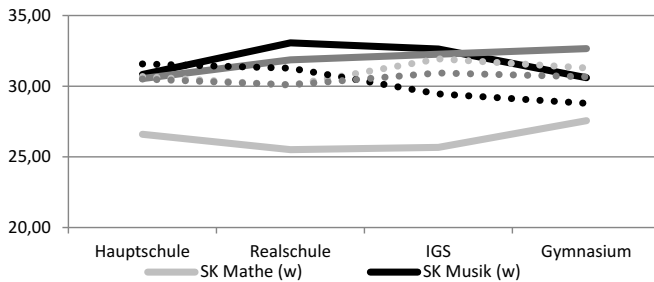


Abbildung 13. Selbstkonzepte – schulformbezogene Summenmittelwerte
Anmerkung. w=weiblich, m=männlich

Auch wenn die Darstellung als Liniendiagramm nicht sachadäquat ist, da zwischen den Mittelwerten der unterschiedlichen Bildungsgänge natürlich keine Verbindung besteht, wird sie hier gewählt, um gleichzeitig mehrere Befunde veranschaulichen zu können:

- Das SK Mathematik der Mädchen liegt in allen Bildungsgängen weit unterhalb der anderen SK.
- Die drei SK der Jungen liegen dichter beieinander als die der Mädchen.
- Für das SK Deutsch ist ein ansteigender Trend von der Hauptschule, über die Realschule und IGS bis zum Gymnasium zu erkennen. Ähnliche „Schulformtrends“ lassen sich weder für Mathematik noch Musik entdecken.
- Das SK Musik fällt für beide Geschlechter am Gymnasium schlechter aus als an den anderen Schulformen.
- Die größten schulformbezogenen Differenzen zeigen sich für beide Geschlechter für das SK Musik: In der Mädchengruppe fallen das SK Musik zwischen Realschule und Gymnasium um 2,5 Punkte auseinander, bei den Jungen differieren die SK aus Hauptschulen und Gymnasien sogar um 2,8 Punkte.⁵⁴

Warum entwickeln gerade die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ein so niedriges musikalisches akademisches Selbstkonzept? Der skill-development-Ansatz (s. S. 81) geht davon aus, dass Leistung das Selbstkonzept beeinflusst. Zwar lassen sich die individuellen Leistungen der Jugendlichen durch die MASS-Daten nicht bestimmen, aber die erhobenen Zeugniszensuren im Fach Musik können zumindest als Indikatoren für Leistung dienen. Da sie für die Schüler_innen als Leistungsrückmeldung fungieren, müssten sie im Sinne des skill-development-Paradigmas das Selbstkonzept in der Regel

⁵⁴ Die höchste Differenz zwischen den Schulformen besteht für das SK Mathematik bei den Mädchen zwischen Gymnasium und Realschule (2,1 Punkte), bei den Jungen zwischen IGS und Realschule (1,9 Punkte) und für das SK Deutsch bei den Mädchen zwischen Gymnasium und Hauptschule (2,1 Punkt) und den Jungen zwischen IGS und Realschule (0,8 Punkte).

beeinflussen. Dieser Argumentation folgend müssten die Gymnasiast_innen der Stichprobe im Schnitt schlechtere Zensuren in Musik erhalten haben als die Jugendlichen der anderen Schultypen. Das trifft jedoch nicht zu:

Tabelle 41: Mittelwert Fachzensuren und SK Musik sowie Korrelation – schulform- und geschlechtsbezogen

	Zeugnisszensur Musik			SK Musik			SK Musik/Zensur ⁵⁵
	<i>M</i>	<i>n</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>N</i>	<i>SD</i>	<i>r</i>
Hauptschule	2.69	137	0.97	31.2	131	8.85	-.38***
Realschule	2.40	316	0.86	32.1	311	8.68	-.45***
IGS	2.59	175	1.09	31.2	168	9.42	-.58***
Gymnasium	2.53	383	1.15	29.8	385	10.70	-.63***
Weiblich	2.36	542	1.06	31.7	536	9.60	-.59***
Männlich	2.71	467	0.97	30.2	457	9.71	-.49***

Anmerkung. ***= $p < 0.001$, **= $p < 0.01$, *= $p < 0.05$

SK Musik: 8-48 Punkte, je größer der Wert, desto positiver das akademische Selbstkonzept
Zensur: 1-6 (Schulnoten), je größer der Wert, desto schlechter die Bewertung

Tabelle 41 zeigt für alle vier Schultypen sowie für beide Geschlechter einen hochsignifikanten Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Fachzensur ($p < .001$), mit mittleren bis starken Korrelationen (von $-.38$ bis $-.63$): An IGS und Gymnasien ist der Zusammenhang rechnerisch stark ausgeprägt, an Haupt- und Realschule findet sich ein mittelstarker Zusammenhang. Zugleich werden die Schüler_innen der Realschule am besten bewertet und an der Hauptschule am schlechtesten. Die im Vergleich mit den Jungen besseren Zensuren der Mädchen gehen mit einem positiveren Selbstkonzept einher, so dass beide Werte stark miteinander korrelieren.

Anhand der beiden Variablen *Selbstkonzept* und *Zensur* lässt sich über die Gesamtstichprobe rechnerisch kein eindimensionaler Zusammenhang nachweisen. Damit ist ein Einfluss der Zensur auf das Selbstkonzept aber keineswegs widerlegt, denn um einen Skill-Development-Faktor erkennen zu können, müssen die Daten weiter aggregiert werden, da sich soziale Vergleiche (wie sie durch das DISK-Gitter erfragt wurden) vor allem innerhalb einer Klasse abspielen.

Die Klassenauswertung (s. Anhang, Tab. 7) zeigt für etwa zwei Drittel der Klassen Korrelationen zwischen den Variablen *Zeugnisszensur Musik* und *akademisches Selbstkonzept Musik*. Das Signifikanzniveau liegt für 24 Klassen bei $p < 0.01$, für weitere sieben bei $p < 0.05$. In den übrigen 18 besteht kein signifikanter Zusammenhang, und schließlich ist für zwei Klassen der insgesamt 51 Klassen eine Berechnung aufgrund fehlender Werte nicht möglich. Hier werden die Zusammenhänge für die Klassen mit dem schlechtesten sowie dem besten Notenschnitt genauer vorgestellt.

⁵⁵ Die Korrelationswerte sind negativ, da die beiden Variablen unterschiedlich gepolt sind. Während hohe Werte bei den Zensuren negativ sind, bedeuten diese für das Selbstkonzept eine positive Ausprägung.

Tabelle 42: Mittelwerte Zensur, SK Musik sowie Korrelation – klassenbezogen

Klassen-ID	Zeugniszensur Musik			SK Musik			SK Musik/Zensur
	<i>M</i>	<i>n</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>n</i>	<i>SD</i>	<i>r</i>
1113	4.63	16	1.54	20.4	15	12.75	-.786**
2211	1.86	22	0.83	35.1	22	9.19	-.484*

Anmerkung. Dargestellt sind die Klassen mit dem schlechtesten (ID 1113) und dem besten Notenschnitt (ID 2211), die vollständige Tabelle findet sich im Anhang Tab. 7

**= $p < 0.01$, *= $p < 0.05$

SK Musik: 8-48 Punkte, je größer der Wert, desto positiver das akademische Selbstkonzept
Zensur: 1-6 (Schulnoten), je größer der Wert, desto schlechter die Bewertung

Die Bewertung der Gymnasialklasse 1113 siedelt sich im Schnitt zwischen ausreichend und mangelhaft an, fällt also extrem schlecht aus. Es entspricht den Erwartungen, dass auch das akademische SK dieser Jugendlichen negativ ist. Der Mittelwert von 20.4 Punkten wird nur von einer anderen Klasse unterschritten und zwar von der Parallelklasse, die von derselben Lehrkraft unterrichtet wird.⁵⁶ Für beide Klassen besteht ein rechnerisch starker und signifikanter Zusammenhang zwischen schlechter Bewertung und negativem Selbstkonzept. Die am besten bewertete Klasse (ID 2211, Realschule) weist zugleich das positivste Selbstkonzept der gesamten Stichprobe aus. Die Korrelationsstärke ist jedoch kleiner und auch nur schwach signifikant. Auch wenn die Datenbasis keine weitreichenden Verallgemeinerungen erlaubt, lässt sich dennoch vermuten, dass sich negative Leistungen (gespiegelt über Zensuren) in besonderem Maße auf ein fachbezogenes akademisches Selbstkonzept auswirken. Es wäre zu überprüfen, ob die Klasse in der Vergangenheit ähnlich negativ bewertet wurde oder ob es sich um eine Ausnahme handelt, so dass das Selbstkonzept durch einen *temporalen Vergleich* (vgl. Köller 2005, 27) ebenfalls negativ beeinflusst wird. Aber dies liegt im Bereich der Spekulation.

4.2 Geschlechtsrollen-Selbstbild

Menschen orientieren ihr Handeln und Denken an verinnerlichten Normen sowie an Fremd- und Selbsterwartungen. Gesellschaftliche Geschlechtsstereotype, in denen sich Vorstellungen dokumentieren, wie ein Mann oder eine Frau „zu sein hat“, haben daher notwendig einen Einfluss auf das individuelle Geschlechtsrollen-Selbstbild einer Person, ohne dass dieses zwangsläufig dem Stereotyp entsprechen muss. Oder anders formuliert: Geschlechtsrollen-Selbstbilder variieren hinsichtlich ihres Stereotypizitätsgrads. In welchem Verhältnis das Geschlechtsrollen-Selbstbild, auch als *psychologi-*

⁵⁶ Diese Klasse liegt mit einem Zensurenschnitt von 3.1 ebenfalls deutlich im Negativbereich. Da beide Klassen von derselben Lehrkraft unterrichtet werden, dürfte sich in den Noten deren Bewertungspraxis widerspiegeln.

sches Geschlecht bezeichnet, zu musikbezogenen Facheinstellungen steht, wird im Folgenden in Anknüpfung an Bettina Hannovers Theorie des dynamischen Selbst und der Identitätsregulation untersucht.

4.2.1 Erkenntnisinteresse

Anlass für MASS war die im Alltag entstandene (unsystematische) Beobachtung, dass Musikunterricht viele pubertierende Jungen kaum erreicht. Dieser Eindruck wurde innerhalb eines studentischen Lehrforschungsprojektes anhand einer Onlinebefragung von Kindern und Jugendlichen hinsichtlich ihrer Einstellungen zum Musikunterricht empirisch überprüft. Da sich auch hier ein Großteil der Jungen aus der Sekundarstufe I distanziert zeigte (vgl. Heß 2011), sollte diesem geschlechtsspezifischen Phänomen in einer systematischen Studie gezielt nachgegangen werden. Die Gefahr, dass eine solche Untersuchung die Gruppe der pubertierenden Jungen zu stark homogenisiert und dadurch ungewollt zur pädagogischen Dramatisierung von Geschlecht beiträgt (vgl. Budde 2009: 38; Faulstich-Wieland 2011: 72), spiegelt ein grundsätzliches erkenntnistheoretisches Problem der Geschlechterforschung wider. Bereits 1994 formuliert Stefan Hirschauer das Konzept des *undoing gender* (vgl. Hirschauer 1994) und stellte damit die Omnirelevanz-These von Gender in Frage. Mit Goffman nimmt Hirschauer an, dass die Inszenierung von Gender in zwischenmenschlicher Interaktion von unterschiedlicher Relevanz ist und regt an, innerhalb des Genderdiskurses genauer herauszuarbeiten, in welchen Situationen Hintergrunderwartungen tatsächlich in den Vordergrund rücken. 2001 wiederholt er seine kritische Sicht zugespitzt:

„Dass die Geschlechterdifferenz kein Reservat kennt, sondern omnipräsent ist und unberechenbar überall relevant gemacht werden *kann*, bedeutet nicht, dass dies auch in jeder Situation geschieht. Und dass man seine Geschlechtszugehörigkeit in der Regel lebenslang hat, bedeutet nicht, dass Geschlechtsneutralität ausgeschlossen ist, sondern nur, dass man sie [...] nicht als Eigenschaft von Personen konzipieren sollte.“ (Hirschauer 2001: 215)

Und schließlich resümiert Hirschauer 2016 pointiert:

„Die Geschlechterforschung leidet an „epistemologischer Schizophrenie“: Ihre ‚Geschlechter‘ werden mikrotheoretisch radikal dekonstruiert und makrotheoretisch wiederhergestellt. So kann man sich den Pelz mit Garfinkel und Butler waschen, ohne dabei wirklich nass zu werden. Solange sich der Konstruktivismus mikrotheoretisch parzellieren lässt, kann man makrotheoretisch weiter operieren, als lebten die individualisierten Zeitgenossen des 21. Jahrhunderts noch in einem Patriarchat mit zwei soliden Geschlechtskollektiven.“ (Hirschauer 2016: 121–122)

Dieses erkenntnistheoretische Dilemma kann hier nicht gelöst werden, mahnt jedoch, die gewählte psychologische Verortung kritisch zu reflektieren und – wo möglich – sozialkonstruktiv zu relativieren. Es liegt auf der Hand, dass eine Fragebogenstudie mit ihren statistischen Auswertungsoptionen hier an ihre Grenzen stoßen muss: Für einen

rekonstruktiven Zugriff müssten Methoden wie Unterrichtsbeobachtung und Gespräche mit den Akteuren genutzt werden, ein Paradigmenwechsel, der in der Anschlussstudie FEIN vollzogen wird (s. Teil B) und in MASS zunächst ausgeblendet bleibt.⁵⁷ Für die Datenerhebung in MASS wird dennoch innerhalb der theoretischen Rahmung der Studie die Konsequenz gezogen, mit Konstrukten zu arbeiten, die eine stärker individualisierte Sicht auf die Jugendlichen erlaubt. So wird zumindest dem Problem der Homogenisierung begegnet. Konkret bedeutet dies, dass das psychologische Geschlecht (Geschlechtsrollen-Selbstbild) als Variable genutzt wird, um so das individuelle geschlechtsbezogene Denken der befragten Mädchen und Jungen charakterisieren zu können. Ob bzw. wie sich verinnerlichte Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit auf das Verhältnis zum Fach Musik auswirken, soll dadurch in den skizzierten Grenzen beantwortbar werden. MASS überprüft zunächst auf der Grundlage quantitativer Berechnungen die Hypothese, ob ein Spannungsverhältnis zwischen dem femininen Fachimage des Musikunterrichts und den Geschlechtsrollen-Selbstbildern der Jugendlichen zu Distanzierungen vom Fach führt.

4.2.2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

Zahlreiche Jugendstudien zeigen, dass Einstellungen von Heranwachsenden in hohem Maße von Alter und Geschlecht abhängig sind. Der bereits im ersten Lebensjahr einsetzende Prozess der Geschlechtstypisierung ist untrennbar mit sozialen Einflüssen verbunden. Vor dem Schuleintritt entwickeln Kinder bereits solche Vorlieben, die gesellschaftlich normierte Geschlechtsstereotype reproduzieren (vgl. Hannover 2008: 344). Diese geschlechtsabhängige Präferenzbildung, wozu auch die Abgrenzung vom anderen Geschlecht zählt, verstärkt sich während der Adoleszenz im Zuge der Identitätsbildung (vgl. Schmid et al. 2016: 39; Meuser 2008: 36; Hannover 2004: 92; Böhnisch & Winter 1993).⁵⁸ Bei vielen Jungen ist schon früh eine Distanzierung von allen als feminin geltenden Verhaltensweisen und Feldern zu beobachten; eine Abgrenzung, die während der Pubertät nicht selten in Homophobie gipfelt (vgl. Connell 2013: 35).

“While homophobic harassment is prevalent across all age groups, it is particularly evident among boys during the transition from primary school to secondary school. [...] Boys will therefore go to considerable length to distance themselves from any association with femininity, for fear of being labelled a ‘poof’.” (Harrison 2009: 53)

Oder mit Nikki Wegdwood und Raewyn Connell (2010) formuliert:

„In der modernen westlichen Kultur z.B. wird das Männliche zweifach negativ definiert: Das Männliche ist nicht weiblich, und es ist nicht homosexuell. [...] Indem das Weibliche und

⁵⁷ Es sei daran erinnert, dass MASS auf mehrere Desiderata musikpädagogischer Forschung reagiert. Diese betreffen sowohl Unterrichtsforschung, insbesondere mit dem Augenmerk auf die Schülerperspektive, als auch grundsätzlich die Geschlechterforschung.

⁵⁸ Gut untersucht sind geschlechtsspezifische Präferenzen z.B. für Computerspiele (vgl. Salisch et al. 2007). Kerstin Wilke (Wilke 2012) kann in einer qualitativen Studie zeigen, dass sich musikalische Vorlieben von Mädchen und Jungen bereits in der Grundschule unterscheiden.

das Homosexuelle als Kategorien in Schach gehalten und zugleich für minderwertig erklärt und zurückgewiesen werden, kann das Männliche weiter als normal, natürlich und unangreifbar erscheinen.“ (Wedgwood & Connell 2010: 117)

Weniger offensichtlich, aber mit einer vergleichbaren Abgrenzungsfunktion entwickeln sich im Prozess der Geschlechtsidentitätsbildung Vorlieben für Unterrichtsfächer. So mögen Jungen bspw. das Fach Physik im Schnitt lieber als gleichaltrige Mädchen (vgl. Furtner-Kallmünzer et al. 2002: 116; Siebenaler 2006). Wie diese Fachpräferenzen entstehen, untersuchen Kessels und Hannover 2004 in ihrer Studie *Entwicklung schulischer Interessen als Identitätsregulation* (Kessels & Hannover 2004b). Dort führen sie das bereits im ersten Kapitel vorgestellte Konstrukt *Selbstnähe* ein (s. A.I.1.2.2, S. 27), das sie auf der Basis von Hannovers Theorie der *Identitätsregulation* (vgl. Hannover 2004) entwickeln. Ein Individuum, so die Prämisse der Theorie, wird nicht passiv in eine Geschlechtsrolle „hinein sozialisiert“, sondern handelt beim Erlernen von Geschlecht. Dazu gehört, sich gerne mit Objekten und Personen zu umgeben, die zum Selbstbild passen. Diejenigen Dinge, denen sich ein Mensch nahe fühlt, die eine große Selbstnähe aufweisen, können genutzt werden, um die Vorstellung von der eigenen (Geschlechts)Rolle zu bestätigen und nach außen zu präsentieren. Da menschliches Handeln zumeist darauf abzielt, einen positiven Selbstwert zu erhalten bzw. zu erleben, werden Kontexte gesucht, die zum einen mit positiven Erfolgserwartungen verknüpft sind, für die also ein positives Selbstkonzept eigener Fähigkeiten besteht, und zum anderen einen Beitrag zur Stabilisierung des idealen Selbstbilds leisten. Das verdeutlichen die Autorinnen für das Fach Physik:

„Weil Mädchen, die in Physik erfolgreich sind, Gefahr laufen, der ihnen als Mädchen zugeordneten Rolle nicht zu entsprechen, kann der negative mathematisch-naturwissenschaftliche weibliche Prototyp zu einer Erklärung beitragen, warum insbesondere Mädchen sich weniger für mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer interessieren.“ (Kessels & Hannover 2006: 360)

Erfolg in einer Domäne, die nicht in Einklang mit dem gewünschten Selbstbild steht, steigert Engagement in und Interesse an dieser Domäne weniger als ein mit dem Selbstbild in Passung stehendes Feld. Für das Selbstbild eines faktenorientierten, analytischen Denkers sind positive Leistungen in ästhetischen oder geisteswissenschaftlichen Fächern bspw. weniger attraktiv als in den Naturwissenschaften. Innerhalb gegebener Grenzen vollziehen Menschen also eine *aktive* Identitätsregulation.⁵⁹ Kessels und Hannover weisen nach, dass in diesem Prozess *Selbstnähe* als Mediator zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungskurswahl fungiert (vgl. Kessels & Hannover 2004a) und dass sich Identitätsregulation in weiten Teilen geschlechtsspezifisch voll-

⁵⁹ Das Attribut *aktiv* darf nicht mit *bewusst* gleichgesetzt werden, da es sich um latent wirksame Orientierungen handelt.

zieht. Präferenzen für Schulfächer dürfen also nicht lediglich als Ausdruck von Interessen gewertet werden, sondern immer auch als ein Mosaikstein im Prozess der Selbstdefinition und Selbstwertregulation, denn Schülerinnen und Schüler können

„ihren Selbstwert u.a. dadurch bewahren, dass sie solche Leistungsdomänen, in denen sie relativ schlechter abschneiden als relevante Vergleichspersonen [...] als unwichtig für ihre Selbstdefinition erklären. [...] Eine Person wird in dem Maße Anstrengung in die Verbesserung ihrer sozialen Kompetenzen bzw. akademischen Fähigkeiten investieren, wie sie die betreffende Inhaltsdomäne für selbstwertrelevant erachtet. [...] Die resultierenden relativen Schwächen in sozialen Kompetenzen oder akademischen Leistungen [...] können nun sogar einen selbstaffirmativen Charakter gewinnen. Denn sie bestätigen das geschlechtstypisierte Selbstbild und das geschlechtstypisierte Fähigkeitsselbstkonzept.“ (Hannover 2004: 93)

Die Theorie der Identitätsregulation geht also davon aus, dass Jugendliche denjenigen Lernangeboten positiv gegenüberstehen, die sie mit der Vorstellung vom eigenen Selbst in Einklang bringen können. „Kinder und Jugendliche [prüfen] das schulische Lernangebot auf seine ‚Passung‘ zu ihrem Selbstbild“ (Kessels & Hannover 2004a: 131). Schematisch lässt sich dieses Verhältnis wie folgt darstellen:

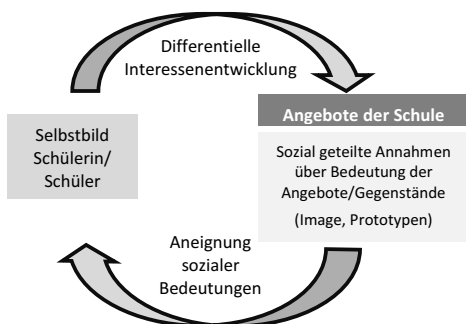


Abbildung 14. Interessenentwicklung als Ausdruck der Identitätsregulation in der Schule (vgl. Abb. 1 in Kessels & Hannover 2006)

Für die Leistungskurswahl der Fächer Biologie, Chemie, Erdkunde, Geschichte, Kunst und Musik weisen Kessels und Hannover signifikante Geschlechtseffekte nach, die sie auf die jeweilige Passung zwischen Person und Fach zurückführen: Am stärksten fallen sie einerseits für das Fach Erdkunde aus, das der Gruppe der Jungen näher ist als der der Mädchen, sowie andererseits für das Fach Kunst, bei dem es sich umgekehrt verhält (vgl. Kessels & Hannover 2004a: 131). Kessels und Hannover differenzieren die Ergebnisse in einer Anschlussstudie in Hinblick auf Fremd- und Selbstzuschreibungen aus: Jugendliche assoziieren mit einer Mitschülerin oder einem Mitschüler mit guten Leistungen in einem bestimmten Fach Eigenschaften, die sich aus dem Fachimage ableiten.

Sowen bspw. Mädchen mit guten Leistungen im „Jungenfach“ Physik von ihren Mitschüler_innen als wenig feminin charakterisiert. Wie dem Fach, so werden auch dem „Physik-Mädchen“ mehr maskuline Eigenschaften zugeschrieben als etwa einem Mädchen mit dem Lieblingsfach Musik (vgl. I.2.1.1, S. 37). Eindrucksvoll vermag die Studie zu zeigen, dass Jugendliche diese Fremdzuschreibungen in ihr Selbstbild integrieren: So glauben bspw. Mädchen mit guten Physikleistungen bei den Jungen ihrer Klasse wegen der maskulinen Zuschreibungen nicht besonders beliebt zu sein (vgl. Kessels & Hannover 2006: 256).

Diese Form der Stigmatisierung über Stereotype veranschaulicht Scott D. Harrison (2009) in einer Interviewstudie mit Jungen, die eine Vorliebe für das Musizieren haben. Die Jungen sehen sich durch ihre Nähe zum Musikmachen – gerade während der Pubertät – der Gefahr ausgesetzt, belächelt und verhöhnt zu werden. So berichtet einer der interviewten Männer rückblickend, dass es in der Highschool als „uncool“ galt, Musik zu machen und dass ihm seine Vorliebe Häme und Spott einbrachte:

„From the moment I started high school to the year I finished, came the taunting. The name-calling started. Poofter, Faggot, Queer. You name it, I copped it.“ (Harrison 2009: 53).

Halten Jungen trotz negativer Erfahrungen ihr musikalisches Interesse aufrecht, flüchten sie sich häufig in eine weniger ‚verdächtige‘ Musikpraxis, also z.B. ins technikaffine Bandspiel der Pop/Rockmusik (vgl. Preiß 2008: 139) und grenzen sich dadurch von Musizierkontexten ab, die als weiblich gelten (z.B. Chorsingen oder Instrumente wie Flöte oder Geige) (vgl. Schmid et al. 2016: 35; Hoffmann 2002: 15; Harrison 2004: 279; Preiß 2008: 150; Grgic & Züchner 2013: 132; Oster 2013: 11).⁶⁰

Für die geschlechtsbezogene Identitätsregulation hat geschlechtsstereotypes Denken also eine wichtige Funktion. Ähnlich wie der Habitus bei Bourdieu (vgl. Bourdieu 1992: 1174ff.) ist das Geschlechtsrollen-Selbstbild einerseits gesellschaftlich strukturiert und wirkt andererseits individuell strukturierend: In der Ausbildung von Interessen und Vorlieben (für Schulfächer, Hobbies, Musikstile etc.) greifen Jugendliche nicht selten auf vorgefundene Deutungsmuster zurück und entwickeln dadurch ein Selbstbild, das die vorgefundenen Strukturen wiederum reproduziert. Dass diese Zusammenhänge bestehen, ist unstrittig, Kausalitäten lassen sich aufgrund der Korrelationen jedoch nicht klären. Für das Fach Mathematik kann bspw. lediglich spekuliert werden, ob die Fachvorliebe

„die Geschlechtsidentität beeinflusst oder aber die Geschlechtsidentität die Einstellung gegenüber Mathematik. In ähnlicher Weise kann hinsichtlich der Geschlechtsstereotype argumentiert werden: So können die Stereotype einen Prädiktor für die Mathematikpräferenz darstellen wie auch die Vorliebe für Mathematik die Stereotypen determinieren kann. Insgesamt weisen die Arbeiten darauf hin, dass die Ausprägung der unterschiedlichen

⁶⁰ Analog berichten sportpädagogische Studien von geschlechtsspezifischen Sportartenpräferenzen sowie feminin bzw. maskulin konnotierten Sportarten (vgl. Mutz & Burrmann 2014: 171).

Selbstkonzeptfacetten durch das Zusammenwirken des biologischen Geschlechts in Verbindung mit Geschlechtsidentität und der Geschlechtsstereotype moderiert werden. Die Einflüsse der Geschlechtsstereotype werden wiederum durch die Geschlechtstypizität der Aufgabe wirksam.“ (Pohlmann 2005: 24)

Neben dem Einfluss des biologischen Geschlechts kann somit gleichfalls von einem Zusammenhang zwischen Einstellungen und psychologischem Geschlecht ausgegangen werden. Um die Ausprägung des psychologischen Geschlechts einer Person empirisch beschreibbar zu machen, haben sich Verfahren der Selbstbeschreibung durchgesetzt, die auf der theoretischen Annahme beruhen, dass Maskulinität und Femininität nicht die beiden Pole *eines* Eigenschaftskontinuums sind, sondern dass es sich um zwei voneinander unabhängige (unipolare) Dimensionen handelt. D.h.: Die gesellschaftlich als feminin und maskulin geltenden Eigenschaften kann eine Person für sich selbst durchaus als gleichermaßen stark oder schwach ausgeprägt beschreiben. In einer Untersuchung zum Freizeitverhalten von Jugendlichen zwischen 14 und 16 Jahren berichten Ursula Athenstaedt et al. (2009) von signifikanten Zusammenhängen zwischen dem psychologischen Geschlecht und der Wahl der Freizeitaktivitäten: So korrelieren z.B. kulturelle Aktivitäten – unabhängig vom biologischen Geschlecht – stark mit einem Selbstbild, das sich an Vorstellungen von typischer Femininität anlehnt.

“The regression analyses provided clear evidence that gender role selfconcept explained additional variance of adolescents’ leisure activities beyond the adolescents’ gender. The analyses further revealed that the gender role self-concept partially mediated the links between gender and the female-typed leisure activities (socializing and culture and education related activities). No mediation effects were found for the maladjusted behaviors and for the male-typed activities sports and computer use.” (Athenstaedt et al. 2009: 405)

Oder verallgemeinernd in Hannovers Worten: „Geschlecht [wird] im sozialen Kontext umso wahrscheinlicher konstruiert, je stärker die Geschlechtsidentität der Beteiligten geschlechtstypisiert ausgeprägt und je stärker schematisch sie ist.“ (Hannover 2010: 30) Interessante weiterführende Einsichten dazu liefert Pohlmanns Studie zur Einstellung zum Physik- und Mathematikunterricht (vgl. Pohlmann 2005: 24). Da vergleichbare Untersuchungen für die ästhetisch-literarischen Fächer bislang fehlen, soll diesem Desiderat durch meine Studie begegnet werden.

Connell kritisiert die psychologische Geschlechterforschung und ihre Erhebungsverfahren als *positivistisch* wegen des (unterstellten) Anspruchs, Fakten produzieren zu wollen. Sie strebt „nach einer einfachen Definition von Männlichkeit: männlich ist, wie Männer wirklich sind. Diese Definition liegt auch den männlich/weiblich (M/F) Skalen der Psychologie zugrunde, deren Items durch den Nachweis validiert werden, dass sie tatsächlich statistisch zwischen Gruppen von Männern und Frauen zu trennen vermögen.“ (Connell 2015: 121) Auf der Grundlage dieser Charakterisierung beschreibt Connell mehrere Probleme psychologischer Geschlechterforschung. Auf zwei Aspekte möchte ich kritisch eingehen.

„Um aufzulisten, was Männer und Frauen machen, bedarf es bereits einer Aufteilung in die Kategorien „Männer“ und „Frauen“. Suzanne Kessler und Wendy McKenna zeigen in ihrer klassischen ethnomethodologischen Untersuchung der Geschlechterforschung, dass dabei zwangsläufig eine soziale Attribution mit eher klischeehafter Geschlechtstypologie stattfindet. Das positivistische Vorgehen basiert demnach genau auf jenen Typisierungen, die eigentlich erforscht werden sollen.

Und drittens verhindert eine solche Männlichkeitsdefinition, dass man auch eine Frau als „männlich“ oder einen Mann als „weiblich“ oder bestimmte Verhaltensweisen oder Einstellungen als „männlich“ oder „weiblich“ beschreiben könnte, unabhängig davon, bei wem man sie feststellt. Das ist kein trivialer Gebrauch der Begriffe, sondern beispielsweise entscheidend für die psychoanalytische Vorstellung von den Widersprüchen in einer Persönlichkeit.“ (Connell 2015: 122)

Connell spitzt hier m.E. zu stark zu, denn psychologische Geschlechterforschung eignet sich durchaus für Forschungsfragen, in denen es um das Zusammenspiel von sozialen Erwartungen und Ichbildung geht. Dadurch, dass die M/F-Skalen stereotype gesellschaftliche Vorstellungen aufgreifen und diese als zwei voneinander unabhängige, bipolare Konstrukte auffassen, lässt sich Connells Kritik begegnen, dass ein Mensch nicht über „gegengeschlechtliche“ Merkmale verfügen könne. Das Instrumentarium erfüllt seine Funktion, wenn es darum geht, den Einfluss des Geschlechtsstereotypizitätsgrads auf Verhalten zu untersuchen, so wie dies in MASS geschieht. Nicht geeignet ist dieser Forschungszugriff hingegen, darin stimme ich Connell zu, für Erkenntniskontexte, in denen Fragen von Macht und Unterdrückung zwischen den Geschlechtern thematisiert werden (s. B.I.2.2).

4.2.3 Erhebungsinstrument: Geschlechtstypizitätsskala+

Bereits in den frühen 1970er Jahren formuliert Sandra Bem ihre *Gender Schema Theory* und entwickelt 1978 mit dem *Bem Sex-Role-Inventory* (BSRI) ein erstes Erhebungsinstrument, das eine intensive Diskussion zum *gender role selfconcept* anstieß. Das BSRI erfuhr im englischsprachigen Raum mehrere Überarbeitungen und wurde 1988 von Marianne Schneider-Düker und André Kohler für den deutschsprachigen Raum adaptiert. Allen seitdem entwickelten Erhebungsinstrumenten⁶¹ ist gemeinsam, dass sie Attribute nutzen, die zu einer bestimmten Zeit und in einer bestimmten Gesellschaft als typisch männlich bzw. typisch weiblich gelten (einige Studien integrieren darüber hinaus „neutrale“ Adjektive, also solche, die nicht geschlechtsspezifisch konnotiert sind). Da sich die Vorstellungen, was je typisch für Frauen und Männer ist, wandeln, werden die in Fragebögen genutzten Adjektivlisten den sich ändernden Konzepten von ‚typisch weiblich‘ bzw. ‚typisch männlich‘ angepasst. Dazu werden Vorstudien durchgeführt, um die aktuellen Geschlechtsstereotype zu erheben (vgl. Altstötter-

⁶¹ Eine Übersichtsdarstellung zu den in den 1970er und 80er Jahren entwickelten Erhebungsinstrumenten findet sich bei Altstötter-Gleich (2004) und Eckes (2010: 179f.).

Gleich 2004).⁶² Über eine Reihe von Eigenschaften lassen sich so Skalen bilden: eine F-Skala für feminine Eigenschaften, eine M-Skala für maskuline Eigenschaften und in einigen Instrumenten zusätzlich eine N-Skala für neutrale, nicht geschlechtlich konnotierte Merkmale. Zur terminologisch eindeutigeren Abgrenzung des psychologischen vom biologischen Geschlecht bürgerte sich im deutschsprachigen Raum ein, die in den Skalen repräsentierten Dimensionen nicht länger mit *Femininität* und *Maskulinität* zu kennzeichnen, sondern stattdessen von *Expressivität* und *Instrumentalität* zu sprechen.⁶³ Im Erhebungsinstrument tauchen die ausgewählten Adjektive selbstverständlich ungeordnet auf. Die Befragten werden aufgefordert anzugeben, wie häufig sie die Eigenschaften zu zeigen glauben. Das psychologische Geschlecht erlaubt Aussagen darüber, wie stark das Geschlechtsbild einer Person an sozial und kulturell geteilten Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit orientiert ist. Oder in anderen Worten: Es misst den Grad der Orientierung einer Person an kulturellen Normen und sozialen Konstruktionen.

Das der psychologischen Forschung inhärente rollentheoretische Paradigma ist keineswegs unstrittig. Neuere soziologische Forschung kritisiert dessen implizite Normativität, die „eine heterosexuelle Orientierung als – statistischen und moralischen – Normalfall“ voraussetzt (Meuser 2010: 51) und darüber dazu beitragen kann, „die kulturellen Stereotype über männliche und weibliche Eigenschaften“ (ebda.) zu reproduzieren. Richtig ist, dass im Kontext des psychologischen Geschlechts das *Prinzip* der Zweigeschlechtlichkeit nicht problematisiert wird, dennoch erlaubt dieser Forschungszugang durchaus eine kritische Beschäftigung mit gesellschaftlichen Stereotypen, insofern thematisiert wird, welche Konsequenzen die Orientierung an ihnen hat – sowohl in der individuellen Interaktion als auch kulturell und gesamtgesellschaftlich. In MASS soll durch die Erhebung zur Geschlechtstypizität beschreibbar werden, inwiefern sich stereotype Selbstbilder auf Einstellungen auswirken bzw. sich in ihnen widerspiegeln.⁶⁴ Ein mehrfach validiertes Erhebungsinstrument liegt mit der *Geschlechtstypizitäts-skala* + (GTS+) von Altstötter-Gleich (2004) vor.⁶⁵ GTS+ arbeitet mit zwei Skalen, die

⁶² Während über die Unabhängigkeit der Dimensionen „Maskulinität“ und „Femininität“ sowie das Verfahren der Selbsteinschätzung Konsens herrscht, bestehen bis heute methodische Kontroversen hinsichtlich der Auswahl der Adjektive (nur positiv konnotierte oder auch als negativ angesehene Eigenschaften in den Fragebogen aufnehmen) sowie möglicher Typologien zur Beschreibung des psychologischen Geschlechts (vgl. Alfermann 1996; Strauß et al. 1996; Altstötter-Gleich 2004).

⁶³ Andere gebräuchliche Label für die beiden Skalen sind: Wärme/Kompetenz oder communion/ agency. „Die inhaltliche Definition von agency umfasst Individualität, Trennungsstreben und -fähigkeit, Selbstbehauptung und Durchsetzung nach außen, Unterdrückung von Gefühlen und Kompetenzstreben (mastery). Communion will ganz im Gegenteil dazu die Gemeinschaft, die Teilhabe an einem größeren Organismus, Harmonie und Gemeinsamkeit betonen.“ (Altstötter-Gleich 2004: 124)

⁶⁴ Die Anschlussstudie FEIN (vgl. Teil B) gibt dem explizit kritischen Blick auf das Modell der Zweigeschlechtlichkeit Raum.

⁶⁵ Ein weiteres interessantes Erhebungsinstrument stellen Krahé, Berger und Möller (2007) vor. Es dient speziell der Erfassung des Geschlechtsrollen-Selbstkonzepts im Jugendalter und nutzt anders als das GTS+ auch negative Attribute. Das Instrument überzeugt methodisch allerdings nicht vollständig, da sich mehrere Items als bedingt trennscharf herausstellen (vgl. Krahé et al. 2007: 200, Tab. 3).

jeweils acht Adjektive zur Erfassung von Expressivität und Instrumentalität umfassen. Die Merkmale sind so ausgewählt, dass sie durchgängig sozial erwünschtes Verhalten abbilden (vgl. Altstötter-Gleich 2004: 126). Die Befragten schätzen auf einer vierstufigen Skala ein, wie häufig sie im Alltag jede der 16 gelisteten Eigenschaften zeigen. Für den Mass-Fragebogen wurde GTS+ nach einem Pretest auf 15 Adjektive gekürzt: Gestrichen wurde das Item *zeige geschäftsmäßiges* Verhalten, da es sich in der Faktorenanalyse als nicht trennscharf erwies. Nach der Datenerhebung fiel zudem das Adjektiv *sinnlich* heraus, da es sehr viele Verständnisfragen auslöste und somit kein einheitliches Begriffsverständnis der Jugendlichen vorausgesetzt werden kann. Dafür spricht auch die Faktorenanalyse, in der das Item auf beiden Faktoren lädt und somit nicht trennscharf ist. Für die verbliebenen 14 Adjektive erweist sich GTS+ als reliabel:

Tabelle 43: Hauptkomponentenanalyse „Geschlechtsrollen-Selbstkonzept“ (GTS+)

Eigenschaften	Komponente	
	1	2
verständnisvoll	.581	
einfühlsam	.739	
romantisch	.534	
weichherzig	.715	
herzlich	.735	
sensibel	.690	
gefühlbetont	.724	
entscheidungsfähig		.542
trete bestimmt auf		.621
unerschrocken		.622
durchsetzungsfähig		.728
selbstbewusst		.744
risikobereit		.651
respekteinflößend		.568
Skalenreliabilität (Cronbachs Alpha)	.80	.77

Anmerkung. Varimax-Rotation, Fakotrenladungen <0.3 sind nicht ausgewiesen. 45,2% der Gesamtvarianz werden durch die beiden Faktoren aufgeklärt.

Die beiden Faktoren werden als *Expressivitätsskala* (1) und *Instrumentalitätsskala* (2) bezeichnet. Da zu jeder Skala sieben Items gehören und das Antwortformat vierstufig ist, bewegt sich jede Antwort zwischen 7 und 28 Punkten.

4.2.4 Ergebnisse

Zunächst interessiert der Zusammenhang zwischen biologischem und psychologischem Geschlecht. Bestätigt sich, dass Jungen sich stärker instrumentelle Eigenschaften zuschreiben und Mädchen hingegen expressive? Dazu werden die Summen-Mittelwert der Jungen mit denen der Mädchen verglichen. Ein T-Test zeigt hoch signifikante Gruppendifferenzen, die allerdings lediglich für die Skala *Expressivität* auch eine große Effektstärke haben ($d=.74$).

Tabelle 44: Summenmittelwerte Expressivität und Instrumentalität
Frage: *Wie häufig zeigst Du die folgenden Eigenschaften?*

	Geschlecht	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>d</i>
Expressivität	w	19.22	3.84	522	.74
	m	16.25	4.13	488	
	gesamt	17.85	4.25	943	
T-Test	<i>t</i> (922)=11.54, <i>p</i> <.001				
Instrumentalität	w	18.58	3.84	516	.45
	m	19.78	3.99	451	
	gesamt	19.16	3.96	970	
T-Test	<i>t</i> (965)=4.76, <i>p</i> <.001				

Anmerkung. Zu jeder Skala gehören sieben Items: [1] geringe Ausprägung - [4] hohe Ausprägung, Summenmittelwert: Min: 7, Max: 28, je größer der Wert, desto höher die Eigenschaftsausprägung.

Die Mittelwerte der beiden Skalen unterscheiden sich bei den Mädchen kaum (Expressivität: 19.22, Instrumentalität: 18.58), bei den Jungen hingegen klar, denn der Expressivitätswert liegt deutlich unter dem Instrumentalitätswert (Expressivität: 16.25, Instrumentalität: 19.78). Aus den Mittelwerten ergibt sich ein weiterer zentraler Befund: Die Differenz der Summenmittelwerte *Expressivität* zwischen Jungen (19.22) und Mädchen (16.25) beträgt knapp 3 Punkte und fällt wesentlich größer als für den Faktor *Instrumentalität* aus (gut ein Punkt). Somit schreiben sich Mädchen häufiger „geschlechtsuntypische“ Eigenschaften zu als Jungen. Oder anders formuliert: Das Denken der befragten Jungen fällt im Schnitt stärker geschlechtsstereotyp aus als das der Mädchen. Einen ähnlichen Befund zeigt Tabelle 45, die den Anteil der Mädchen und Jungen ausweist, bei denen sich im Vergleich mit den Summenmittelwerten (s. Tabelle 44) über- oder unterdurchschnittliche Expressivitäts- und Instrumentalitätswerte finden. Dazu zählen Jungen mit einem Expressivitätssummenwert über 16.25 und Mädchen mit einem Wert über 19.22 etc.⁶⁶

Tabelle 45: Geschlechtsbezogene Verteilung über- und unterdurchschnittliche Expressivitäts- und Instrumentalitätssummenmittelwerten

	Expressivität				Instrumentalität			
	w	m	gesamt	<i>n</i>	w	m	gesamt	<i>n</i>
überdurchschnittlich	67.2%	35.5%	52.6%	510	46.1%	64.7%	54.8%	530
unterdurchschnittlich	32.8%	64.5%	47.4%	460	53.9%	35.3%	45.2%	437

Anmerkung. Lesebeispiel: 67.2% der Mädchen schreiben sich in überdurchschnittlichem Umfang expressive Eigenschaften zu, d.h. ihr jeweiliger Summenwert für diese Skala liegt über 19.22 Punkten. In der Gesamtstichprobe beschreiben sich 510 Jugendliche mit überdurchschnittlichstark ausgeprägten Expressivitätswerten.

Bereits diese Häufigkeitsverteilung bestätigt, dass expressive Persönlichkeitsmerkmale stärker differenzieren als Eigenschaften der Instrumentalitätsskala: Bei 46.1% der Mäd-

⁶⁶ Diese Gruppenbildung wird den gängigen Typenbildungen (z.B. bei Bem 1974 und Schneider-Düker & Kohler 1988) vorgezogen, in der neben den Typen Feminine und Maskuline der Typus des Androgynen gebildet wird, allerdings die „Richtung“ der Abweichung vom Geschlechterstereotyp verschleiert.

chen weist das Geschlechtsrollen-Selbstbild überdurchschnittlich hohe Instrumentalitätswerte aus, hingegen zeigen sich für die Dimension *Expressivität* nur bei 35.5% der Jungen ein überdurchschnittlicher Wert. Analoge Zusammenhänge fördern Korrelationsberechnungen zwischen dem psychologischen Geschlecht und unterrichtlichen Zugangsweisen zu Tage:

Tabelle 46: Korrelation Interesse/Expressivität und Interesse/Instrumentalität

	Jungen		Mädchen		Gesamt	
	ü Ex	ü In	ü Ex	ü In	ü Ex	ü In
Singen	.61***	.26*	.45***	.16	.73***	.03
Tanzen	.43***	.12	.44***	.15	.59***	.01
Etwas für Vorführungen einstudieren	.25**	.03	.34***	.17	.42***	.00

Anmerkung. Ausgewiesen sind die Korrelationswerte *r*.

ü Ex= überdurchschnittlicher Expressivitätswert, ü In= überdurchschnittlicher Instrumentalitätswert.

Für die drei aufgeführten Unterrichtszugänge bestehen signifikante Korrelationen zwischen dem Interesse an diesen und Jugendlichen mit überdurchschnittlichen Expressivitätswerten, nicht aber für jene mit überdurchschnittlichen Instrumentalitätswerten. Für alle anderen Unterrichtszugänge (s. A.I.2.3.2, S. 48f.) finden sich keine Zusammenhänge. Auffällig ist, dass es sich um *körperorientierte* Umgangsweisen mit Musik handelt. Für diese interessieren sich also, unabhängig vom biologischen Geschlecht, insbesondere Jugendliche, die sich selbst als überdurchschnittlich expressiv charakterisieren. Um nicht undifferenziert auf *die* Jungen und *die* Mädchen zu blicken, sondern auch Unterschiede innerhalb eines Geschlechts berücksichtigen zu können, bietet sich somit eine Gruppenbildung anhand des individuellen Expressivitätswerts an. Aus Gründen der Übersichtlichkeit und des leitenden Erkenntnisinteresses beschränken sich die folgenden Berechnungen auf die Jungenantworten. Eine Unterteilung der Jungengruppe in jene mit stark ausgeprägter und solche mit unterdurchschnittlicher Expressivität ergibt aufschlussreiche Differenzen sowohl für Items des Fachinteresses als auch für das akademische Selbstkonzept:

Tabelle 47: Differenz Jungen mit über- und unterdurchschnittlichem Expressivitätswert

	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Fachinteresse: <i>Singen</i>	6.24	445	.000	.61
Fachinteresse: <i>Tanzen</i>	4.23	295	.000	.43
Selbstkonzept <i>Musik</i>	4.09	432	.000	.41

Anmerkung. Die Werte vergleichen das Interesse an Singen und Tanzen sowie das Selbstkonzept Musik von Jungen mit über- und unterdurchschnittlichen Expressivitätswerten. Je größer die Effektstärke *d* ausfällt, desto stärker ist der Gruppenunterschied.

Der Gruppenvergleich zeigt, dass für die drei Items Fachinteresse Singen, Tanzen und Selbstkonzept Musik ein hochsignifikanter Unterschied zwischen Jungen mit hohem und niedrigem Expressivitätswert besteht. In Klartext formuliert: Diejenigen Jungen,

die sich mit überdurchschnittlich vielen expressiven Merkmalen charakterisieren, haben ein deutlich stärkeres Interesse am Singen und Tanzen im Musikunterricht und ein besseres akademisches Selbstkonzept Musik als jene mit geringen Expressivitätswerten.

4.2.5 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Zusammenfassend ergibt sich unter Einbezug des Geschlechtsrollen-Selbstbilds der befragten Jugendlichen Folgendes:

- Im Gros beschreiben sich die Jugendlichen geschlechtsrollenkongruent.
 - Die Differenz zwischen Mädchen und Jungen ist hinsichtlich expressiver Merkmale besonders groß, weil wenige Jungen angeben, häufig expressive Eigenschaften zu zeigen.
 - Für die instrumentellen Merkmale fällt der Gruppenunterschied weniger stark aus, da sich Mädchen durchaus mit diesen Eigenschaften ausgestattet sehen.
- Innerhalb der Geschlechtergruppen finden sich unterschiedlich starke Differenzen zwischen den Mittelwerten der beiden Skalen Expressivität und Instrumentalität.
 - Bei den Mädchen liegen die beiden Mittelwerte dicht beieinander.
 - Bei den Jungen differieren die Mittelwerte durch den niedrigen Expressivitätswert deutlich.
- Während zwei Drittel der Mädchen überdurchschnittliche Expressivitätswerte erreichen, ist dies bei den Jungen lediglich gut ein Drittel.
- Bei den Instrumentalitätswerten liegen knapp die Hälfte der Mädchen über dem Durchschnitt und fast zwei Drittel der Jungen.
- Korrelationen zwischen Fachinteressen und psychologischem Geschlecht finden sich ausschließlich für die Skala Expressivität, nicht aber für die Instrumentalitätswerte.
 - Die Gruppe der Jugendlichen mit überdurchschnittlichen Expressivitätswerten ist an körperorientierten Umgangsweisen mit Musik interessiert. Dieser Zusammenhang ist bei den männlichen Gruppenmitgliedern stärker ausgeprägt als bei den weiblichen.
 - Das Interesse der Jungen mit überdurchschnittlichen Expressivitätswerten ist deutlich stärker ausgeprägt als der Jungen mit unterdurchschnittlichen Expressivitätswerten. Berechnungen anhand der Instrumentalitätswerte ergeben keine signifikanten Gruppenunterschiede.

Die Selbsteinschätzungen der Jugendlichen sind weitgehend erwartungskongruent. Abweichungen von Geschlechtsstereotypizität finden sich vor allem bei Mädchen, da sich viele von ihnen auch „typisch männliche“ Persönlichkeitsmerkmale zuschreiben. Seit ca. 30 Jahren beobachtet die Forschung dieses Phänomen. In dieser Zeit hat sich „die von Frauen über sich selbst berichtete Instrumentalität kontinuierlich erhöht bei unverändert geringer selbstberichteter Expressivität von Männern“ (Eckes 2010: 179). Das bestätigt ebenfalls eine aktuelle Schweizer Studie, die Mädchen verschiedener Altersstufen zu ihren Lebenskonzepten befragte (vgl. Schmid et al. 2016: 40f.).

Für Mädchen ist das Abweichen vom rein weiblichen Stereotyp leichter möglich als für Jungen die Integration femininer Merkmale in ihr Selbstbild, da das Männlichkeitsstereotyp das machtvollere ist.

„So erfährt beispielsweise in unserer Gesellschaft das Fußball spielende Mädchen ungleich höhere Akzeptanz als der Ballett tanzende Junge, und es muss zudem mit weniger negativem sozialen Feedback rechnen.“ (Hartmann und Trautner 2009: 72)

Wie Susan Fiske (2002) in ihrem *stereotype content model* ausführt, werden Stereotype durch den relativen Status der Gruppen zueinander mitbestimmt. Instrumentelle Anteile des Selbstbilds gehen in unserer Gesellschaft mit Status- und Kompetenzgewinn einher, die Selbstbeschreibung mit expressiven Attributen birgt hingegen das Risiko eines Status- und Kompetenzverlusts, insbesondere innerhalb der Peergroup männlicher Jugendlicher (vgl. B.I.2.2, S. 142f.).

Für Interaktionen innerhalb des Musikunterrichts bestätigt sich diese Theorie insofern, als dass Jungen mit einem geschlechtsstereotypen instrumentellen Selbstbild eben auch kein Interesse an „femininen“ Umgangsweisen mit Musik zeigen. Ein Junge, der im Unterricht singt oder tanzt, steht in der Gefahr sich selbst zu „erniedrigen“. Wegen dieser weitgehenden Implikationen scheinen Fachinteressen relativ änderungsresistent zu sein.

5. Klassenmusizieren zur Förderung kultureller Teilhabe

Die „Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben in der Gemeinschaft“ (Sozialgesetzbuch II, § 28, Absatz 7) weist das deutsche Sozialgesetzbuch als ein Grundrecht von Kindern und Jugendlichen aus und zählt musikpraktischen Unterricht zu einem Betätigungsfeld, das kulturelle Teilhabe befördert. So wie dort wird auch im Umfeld der *Kulturellen Bildung* die positive Wirkung musikalischer Betätigung auf kompetente gesellschaftliche Partizipation unterstrichen.⁶⁷ Die kulturelle Teilhabe möglichst aller Kinder und Jugendlichen ist aktuell Leitvorstellung in Politik und Pädagogik. Seit der UNESCO-Weltkonferenz von Lissabon (2006) verfolgt auch Deutschland explizit das Ziel *Kultureller Bildung für alle* (vgl. Merkel 2008). Zugleich repliziert die empirische Bildungsforschung bis heute den spätestens seit der ersten PISA-Studie bekannten Befund, dass im deutschen Schulsystem soziale Herkunft starken Einfluss auf Bildungserfolg hat (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 214; Kramer & Helsper 2010: 103). Diese soziale Benachteiligung auszuräumen ist eine umfassende gesellschaftspolitische Aufgabe, der sich Schule und Unterricht stellen müssen. In der Annahme, dass der proklamierte Zusammenhang zwischen musikalischer Bildung und sozialer Partizipation tatsächlich existiert, ist auch der Musikunterricht gefordert.

⁶⁷ Eine Reihe entsprechender Argumentationen findet sich z.B. auf der Internetseite *Kulturelle Bildung online* (www.kubi-online.de).

5.1 Erkenntnisinteresse

Musikunterricht kann mithelfen, kulturelle Partizipation zu ermöglichen, indem er z.B. Kinder und Jugendliche mit dem vielfältigen kulturell-musikalischen Angebot ihrer Lebensregion vertraut macht, gemeinsam hochkulturelle Veranstaltungen besucht, um vorhandene Hemmschwellen zu senken, und indem er allen Schüler_innen Wege eröffnet, sich musikalisch den eigenen Bedürfnissen entsprechend auszudrücken. Inwieweit der Musikunterricht diesem gesellschaftlichen Auftrag nachkommt, wird im Folgenden untersucht. Dazu dienen die Daten zu Musikklassen-Modellen (vgl. A.1.2.4.2, S. 53).

5.2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

Das Kapitel diskutiert die Frage, ob Musikunterricht die Kraft zur Kompensation herkunftsbedingter Benachteiligung hat. Dafür werden die MASS-Variablen zu familialen Zusammenhängen (Herkunftsmilieu), musikalischen Präferenzen der Befragten, Freizeitaktivitäten sowie zur Schulkultur genutzt.

5.2.1 Die Genese von Bildungsungleichheiten

Die großen Vergleichsstudien der empirischen Bildungsforschung machen bereits seit mehr als zehn Jahren nachdrücklich auf eine soziale Unwucht im deutschen Schulsystem aufmerksam, denn in kaum einem anderen Industriestaat ist Schulerfolg so stark vom Einkommen der Eltern abhängig wie in Deutschland. In der ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung bestimmen zwei widerstreitende Theorieparadigmen diese Diskussion: Während auf der einen Seite mit der Theorie des französischen Soziologen Raymond Boudon familiäre Bildungsentscheidungen als eine rational-intentionale Kosten-Nutzen-Rechnung aufgefasst werden, betonen sozial-strukturelle Erklärungsansätze, etwa bei Pierre Bourdieu, den Zusammenhang zwischen sozialem Status und gesellschaftlicher Teilhabe.

Sowohl Vertreter des PISA-Konsortiums (vgl. z.B. Baumert 2006; Baumert & Maaz 2006) als auch der Bildungssoziologie (vgl. z.B. Becker & Lauterbach 2010) weisen mit Boudon zur Erklärung der Genese und Stabilität von Bildungsungleichheiten zwei zentrale Dimensionen aus. Zum einen gelten die sozialen und ökonomischen Ausgangsbedingungen des Elternhauses als *primärer Herkunftseffekt*. Die dort bereits vorhandenen Statusunterschiede beeinflussen „die Kompetenzentwicklung [...] sowohl direkt – zum Beispiel durch unterschiedliche familiäre Anregungsmilieus – als auch indirekt durch Wechselwirkung mit der Nutzung der verfügbaren schulischen Ressourcen“ (Maaz et al. 2010: 71).

Neben diesem Primäreffekt wird im Verlauf des Schulbesuchs ein *sekundärer Herkunftseffekt* sichtbar: Bei gleicher Leistungsstärke besuchen Kinder mit niedrigerem Sozialstatus seltener das Gymnasium als ihre besser gestellten Mitschüler_innen (vgl. Bauer & Grundmann 2007: 117; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2010).

Dies führt Boudon auf das Entscheidungsverhalten der Eltern bei der Wahl der weiterführenden Schule zurück, das durch die (zumeist schichtspezifische) Wertschätzung von Bildung beeinflusst ist:

„Bildungsentscheidungen werden im Kontext der eigenen sozialen Stellung getroffen und sind im Zusammenhang der familiären Bildungsvorstellungen und Lebensplanung zu verstehen. Der sekundäre Herkunftseffekt ist demnach auch ein Ausdruck verinnerlichter Sozialschichtzugehörigkeit.“ (Maaz et al. 2010: 30)

Durch die Differenzierung dieser beiden Effekte erklärt Boudon die schichtspezifische Segregation einerseits über den Sozialstatus, andererseits über bildungsbezogene Wertvorstellungen der Eltern, die sich auf die Schulformwahl auswirkt. Somit wird das gesamtgesellschaftliche Phänomen der Bildungsungerechtigkeit mikrosoziologisch über die konkreten Entscheidungen der Individuen erklärt.

Wie in der *rational choice theory* wird der Akteur in diesem Modell zu einem rational entscheidenden Subjekt, das zwar in das dargestellte Bedingungsgefüge eingebunden ist und somit über begrenzte Handlungsautonomie verfügt, aber dennoch mit der Schulformwahl eine *rational-intentionale* Entscheidung trifft. Dem Moment der Schulformwahl als Ausgangspunkt für die sich später entwickelnden Disparitäten kommt daher zentraler Erklärungswert für die Genese von Bildungsungleichheit zu. Die IGLU-Ergebnisse untermauern diese These:

„Bei gleichen Lesekompetenzen und kognitiven Grundfähigkeiten wollen Eltern aus der höheren Dienstklasse 3,8-mal so häufig für ihre Kinder den Besuch eines Gymnasiums im Vergleich zu Facharbeitereltern und 5,7-mal so häufig im Vergleich zu un-/angelernten Arbeitern. Dies zeigt zugleich, dass Kinder aus unteren sozialen Schichten nicht nur benachteiligt sind in der Entwicklung und Förderung ihrer Kompetenzen, sondern ihre Kompetenzen auch deutlich schlechter in äquivalente Bildungswege und Zertifikate umsetzen können.“ (Solga & Dombrowski 2009: 14)

In ihrer Studie *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule* (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2010) nutzen Anders et al. zur Erläuterung der Übergangsentscheidung Eccles' Erwartungs-Wert-Modell und stellen so eine Abhängigkeit von möglichen Renditen her. Vier Motive arbeitet das Autorenteam als Entscheidungsgrundlage für einen Gymnasialbesuch heraus:

„Dazu gehört das sogenannte Statuserhaltungsmotiv. Es bestimmt die Wichtigkeit des Abiturs für das elterliche Bestreben, dass das Kind beruflich mindestens ebenso erfolgreich wird wie sie selbst. Darüber hinaus gehören auch die Wertschätzung einer möglichst umfassenden Allgemeinbildung, der Nutzen des Abiturs für die berufliche Laufbahn sowie die Kosten, die durch eine längere Ausbildungszeit entstehen können, zur Wertbemessung des Gymnasialbesuchs.“ (Anders et al. 2010: 14)

Benachteiligung in der Förderung durch das Elternhaus einerseits und Übergangsentscheidung andererseits sind laut Solga und Dombrowski die entscheidenden Determinanten für Bildungserfolg (in Boudons Terminologie: der primäre und sekundäre Herkunftseffekt). Wie Becker et al. argumentieren sie, dass die Übergangsentscheidung

nach der Grundschule in besonderem Maße von den Bildungsnormen sowie Erfolgserwartungen der Eltern bestimmt wird. Die biografisch frühe Entscheidung für einen bestimmten Sekundarschultyp bedingt in der weiteren Schullaufbahn kumulative Effekte (Zusammensetzung der Klasse, Schulkultur etc.), so dass soziale Ungleichheit über Generationen reproduziert wird.

Die empirische Bildungsforschung nutzt Boudons Differenzierung in primäre und sekundäre Herkunftseffekte als theoretischen Bezug. Vertreter der Schulforschung hingegen würdigen den Ansatz eher kritisch. Dabei werden keineswegs die Effekte an sich in Frage gestellt, sondern deren Erklärungsmacht. Für Rolf-Torsten Kramer verbirgt sich in Boudons Theorie des doppelten Effekts ein Kategorienfehler, der zu einer unzulässigen Vereinfachung führt, „weil etwas zum zentralen Primat erhoben wird, was doch theoretisch-konzeptionell ein sekundärer Effekt wäre“ (Kramer 2011: 119). Kramer vermisst die Kennzeichnung der Ursache(n) für beide Effekte, also sowohl für die elterliche Bildungsentscheidung als auch für das primäre Passungsphänomen der Kinder selbst (durch Sozialisation erworbenes adäquates oder auch inadäquates Verhaltensrepertoire für Schule). In seinem Buch *Abschied von Bourdieu?* (2011) plädiert Kramer mit explizitem Bezug auf Beckers Bildungssoziologie und Baumerts PISA-Auswertungen dafür, Bourdieus kultursoziologische Theorie nicht nur begrifflich, sondern auch theoretisch zu nutzen, weil sie Erklärungsangebote für die bei Boudon offengebliebenen Fragen zur Verfügung stellt, denn „die an Boudon orientierte Bildungsforschung versucht Bildungsungleichheiten anhand der Ausdrucksformen zu erforschen und zu erklären, während mit Bourdieu an den Hervorbringungs- und Generierungsmodi dieser Ausdrucksformen angesetzt wird“ (Kramer 2011: 138). Bourdieus Habituskonzept erlaubt, sowohl die Entstehung des primären als auch des sekundären Herkunftseffekts zu erklären. Grundsätzlich widerspricht Kramer in seinem Ansatz der Prämisse, dass es sich beim herkunftsspezifischen Entscheidungsverhalten um eine freie und intentionale Willensäußerung handelt. Nach Bourdieu sind sowohl der primäre als auch der sekundäre Effekt

„Ausdrucksformen und Dokumentationen derselben Hervorbringungsprinzipien, die aufeinander abgestimmt im inkorporierten Habitus und den objektiven Existenzbedingungen vorliegen und die in unterschiedlicher ‚Nähe‘ zum Bildungssystem positioniert unterschiedlich stark ‚eingesetzt‘ werden können – also zum Kapital und Spieleinsatz werden mit der Möglichkeit einer breiteren Rendite und kumulativer Kapitalgewinne. Familiale Sozialisationsprozesse sind dabei im Zusammenspiel der Konditionierungen der Existenzbedingungen und der Inkorporierungen im Habitus nichts anderes als die kumulative Ausstattung mit ‚Spielsinn‘, die – in unterschiedlicher Nähe zum ‚schulischen Spiel‘ – ungleich als ‚Eintritt‘ und ‚Einsatz‘ im Bildungswesen anerkannt und legitimiert werden.“ (Kramer 2011: 210)

Kramer stuft die Schulformwahl zwar als durchaus rational, nicht aber als vollständig intentional ein, da die Entscheidung durch die Stellung des Menschen im sozialen

Raum, in seinem (Lebens)Feld bedingt ist. Zugespitzt: Boudon gesteht dem Akteur subjektive Rationalität zu, Bourdieu kennzeichnet das Handeln des Einzelnen als objektiv rational, d.h., das Subjekt kann sich immer nur innerhalb der gegebenen Begrenzung seines Habitus' bewegen. Um dieses Feld verlassen zu können, braucht es zusätzliches kulturelles und/oder soziales Kapital, das im Prozess der Konvertierung langfristig eine Habitustransformation ermöglicht. Auch wenn sich die Subjektbegriffe Boudons und Bourdieus im Grad der Handlungsfreiheit unterscheiden, darf Bourdieus Vorstellung durch diese pointierte Gegenüberstellung nicht als vollkommen statisch interpretiert werden: Weil Handeln durch gesellschaftliche Strukturen determiniert wird, ist der Mensch dennoch nicht zur Passivität verdammt.

Neben der Bildungs- und Schulforschung sucht auch die aktuelle Sozialisationsforschung nach Mechanismen sozialer Reproduktion. Trotz ihrer zwischenzeitlichen Abkehr von einer sozialstrukturellen Ausrichtung rücken durch das immer stärkere Auseinanderfallen der Lebensbedingungen und -chancen von Heranwachsenden Fragen nach dem Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Selektion aktuell wieder ins Zentrum einer empirisch grundierten Sozialisationsforschung (vgl. Bauer & Grundmann 2007). Ulrich Bauer und Matthias Grundmann grenzen Sozialisation und Selektion wie folgt voneinander ab:

„Während sich Sozialisation zunächst vor allem darauf bezieht, wie Menschen in Generationenbeziehungen eingebunden sind und in gemeinsamer Lebenspraxis ihre Lebensverhältnisse gestalten, wird mit Selektion die differente Bewertung und Wertschätzung dieser Lebenspraxis fokussiert. Durch Selektionsprozesse also werden Individuen auf gesellschaftlich geforderte Handlungsweisen (z.B. soziale Rollen) und wertgeschätzte Handlungsbefähigungen (z.B. Leistung) eingeschworen, womit aber wiederum nur ein Ausschnitt einer weit komplexeren Sozialisationspraxis erfasst wird. Auf diese Weise werden soziale Handlungsweisen und Erfahrungen systematisch abgewertet, die in Sozialisationspraxen im sozialen Nahraum erworben werden.“ (Bauer & Grundmann 2007: 123)

Damit proklamieren sie eine „grundsätzlich entwicklungsoffene Struktur von Persönlichkeitsentwicklung und damit die Einsicht in die Gestaltbarkeit von Beziehungen und Lebensverhältnissen durch die Akteure selbst“ (ebda.: 120). Diese Prämissen bilden notwendige Voraussetzungen, um die Postulate sozialer Interaktion und Reziprozität überhaupt anwenden zu können.

„Eine genauere Begriffsbestimmung muss darum davon ausgehen, dass unterschiedliche Sozialisationsbedingungen die Ausbildung unterschiedlicher Handlungsressourcen und Beziehungspraktiken zwar wahrscheinlich machen. Auf diese Weise ist aber noch nichts über die tatsächliche Ungleichheitsrelevanz ausgesagt. Einfluss auf den Reproduktionsmechanismus sozialer Ungleichheit nehmen unterschiedliche Sozialisationsbedingungen dann, wenn damit die Ausbildung von Ressourcen wahrscheinlich wird, die Entwicklungskarrieren – negative wie positive – allein festigen, nicht aber zu öffnen im Stande sind.“ (Bauer & Grundmann 2007: 122f.)

Wo wird für musikbezogenes Handeln Sozialisation und Selektion relevant? Die Fähigkeit, aktiv an Musikkultur teilhaben zu können, dürfte durchaus eine derartige soziale Handlungsressource bilden. Es gilt zu untersuchen, wie und wo die Handlungsbefähigung für musikkulturelle Teilhabe erworben wird und welchen Anteil Schule und Unterricht (oder Bildung) daran haben kann.

5.2.2 Musikalische Aktivität als kulturelles Kapital

Wenn musikbezogene (Freizeit)Aktivitäten als soziale Handlungsressourcen verstanden werden, muss in musikpädagogischer Perspektive nicht nur an den bereits dargestellten erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Diskurs zu Bildungsgerechtigkeit angeknüpft werden, sondern darüber hinaus auch an Lebensstilforschung.

5.2.2.1 Lebensstil und musikalischer Geschmack

Wie bei den meisten Freizeitaktivitäten sind auch musikbezogene Spielarten Ausdruck bestimmter verinnerlichter Werthaltungen und somit Teil des inkorporierten kulturellen Habitus'. Oder in Bourdieus Terminologie: Im aktiven Musizieren, in der Nutzung außerschulischer musikalischer Bildungsangebote (Musikschule, privater Instrumentalunterricht etc.) sowie der Teilnahme an „Hochkultur“ zeigt sich ein spezifischer Anlagesinn. Bestimmte musikbezogene Aktivitäten firmieren als Erziehungsinvestition, die der Transmission kulturellen Kapitals dient und mit schulischem Erfolg einhergehen kann. Bourdieu lehnt es ab, einen direkten Zusammenhang zwischen Schulerfolg und Begabung oder Intelligenz anzunehmen, da so die Tatsache über wird, dass Begabung immer auch schon ein Produkt

„einer Investition von Zeit und kulturellem Kapital ist. [...] Die meisten Eigenschaften des kulturellen Kapitals lassen sich aus der Tatsache herleiten, dass es grundsätzlich körpergebunden ist und Verinnerlichung (incorporation) voraussetzt. Die Akkumulation von Kultur in korporiertem Zustand [...] setzt einen Verinnerlichungsprozess voraus, der in dem Maße, wie er Unterrichts- und Lernzeit erfordert, Zeit kostet. Die Zeit muss vom Investor persönlich investiert werden.“ (Bourdieu & Steinrück 1992/2005: 53ff.)

Das gilt auch für das Instrumentalspiel, da diese Fähigkeit nicht vererbt, sondern individuell erworben wird. Das Delegationsprinzip ist ausgeschlossen, jedoch bedarf es sowohl zeitlicher als auch finanzieller Ressourcen. Die Rendite dieser Investition könnte in der Teilhabe an gesellschaftlich *legitimer Kultur* bestehen, die eine Person mit Macht ausstattet und der sozialen Distinktion dienen. Bourdieu identifiziert die Macht dieser Praktiken als symbolisch, da sie nicht offen, sondern über den entsprechenden Habitus wirkt. (vgl. Bourdieu 2005: 83)

In empirischer soziologischer Forschung besteht allerdings kein Konsens darüber, ob Bourdieus Distinktionstheorem heute noch geeignet ist, *aktuelle* gesellschaftliche Phänomene zu erklären. Zu einer positiven Einschätzung gelangen in ihren Studien z.B.

Huth und Weishaupt (2009), Gerhards (2008), Kröner, Lüdtke et al. (2008) sowie Hartmann und Kopp (2001). Einige Ergebnisse sollen hier skizziert werden, da sie explizit kulturelle Praxen thematisieren.

Huth und Weishaupt finden in ihrer Studie *Bildung und hochkulturelle Freizeitaktivitäten* die Hypothese bestätigt, dass Aktivitäten im Bereich der Hochkultur bis heute zur Erhaltung bzw. Steigerung des eigenen (Berufs)Prestiges genutzt werden können:

„Da die ökonomischen und kulturellen Ressourcen auch innerhalb der Oberschicht nicht gleich verteilt sind, können die ästhetischen Kompetenzen eine Ausgleichsfunktion zu fehlenden ökonomischen Ressourcen übernehmen.“ (Huth & Weishaupt 2009: 238)

Auch Gerhards gelangt in seiner auf Gesamteuropa gerichteten Studie *Die kulturell dominierende Klasse in Europa* zu der Einsicht, dass sich das „hochkulturelle Kapital [...] durchaus in andere Kapitalien transferieren“ (Gerhards 2008: 744) lässt und damit dem Statuserhalt dient. Hartmann und Kopp's Studie (2001) *Elitenselektion durch Bildung oder durch Herkunft?* zeitigt ähnliche Befunde: In Deutschland, so ein Ergebnis, findet sich durchaus eine Eliteselektion durch Herkunft, die darauf beruht, dass kulturelles und soziales Kapital in ökonomisches Kapital transferiert wird. Dies konkretisieren die Autoren am Beispiel von Personalentscheidungen: Auch wenn Bildungsabschlüsse Voraussetzung für eine Vorauswahl von Bewerbern für Führungspositionen sind, wird die endgültige Selektion über „die intime Kenntnis der in diesen Kreisen geltenden Dress- und Benimm-Codes, eine breite Allgemeinbildung, unternehmerisches Denken und vor allem Souveränität in Auftreten und Verhalten“ (Hartmann & Kopp 2001: 457f.) geregelt. Gerhards' Daten weisen darauf hin, dass die soziale Praxis, hochkulturelle Veranstaltungen zu besuchen, zu einem solchen *Oberschichthabitus* und damit dem gewünschten *hochkulturellen Lebensstil* gehört. (vgl. Gerhards 2008: 742f.) Der Zusammenhang von Teilhabe an Hochkultur und sozialem Status findet sich bei Kröner et al. ebenfalls bestätigt. In ihrer Studie *Wer geht ins Theater?* identifizieren sie Aktivitäten der Hochkultur als gute Indikatoren für Bildungsnähe und als wesentlichen Teil des kulturellen Kapitals (vgl. Kröner et al. 2008: 101).

Diese Forschungsergebnisse verdeutlichen, wie sich Teilhabe an *legitimer* Kultur durchaus auf den sozialen Status eines Menschen auszuwirken vermag – in einer Steigungsmetapher von Bourdieu:

„Der gesellschaftliche Raum ist – wie der geographische – im höchsten Maße determinierend; wenn ich sozial aufsteigen möchte, habe ich eine enorme Steigung vor mir, die ich nur mit äußerstem Kraftaufwand erklettern kann; einmal oben, wird mir die Plackerei auch anzusehen sein, und angesichts meiner Verkrampftheit wird es dann heißen: Der ist doch nicht wirklich distinguiert!“ (Bourdieu & Steinrück 1992/2005: 37)

Wie bereits ausgeführt existieren aber auch Zweifel daran, dass Bourdieus Gesellschaftsanalysen zu den Klassenlagen im Frankreich der 1970er Jahre auf die aktuelle Situation, in der sich Lebensstile vielfältig ausdifferenziert haben, übertragen werden

können. So stellen bspw. bereits seit den 1990er Jahren amerikanische Forschungsergebnisse Bourdieus Konzept der Distinktion durch hochkulturelles Kapital in Frage. Mit Blick auf musikalische Präferenzen beschreibt zuerst Peterson (1992) den neuen Typus des *cultural omnivore* (deutsch: *Allesfresser*). Petersons Allesfresser-Theorie wurde im englischsprachigen Raum intensiv rezipiert. Rössel systematisiert diese Peterson-Rezeption und kennzeichnet drei Lesarten (vgl. Rössel 2006): Zunächst wurde herausgestellt, dass hochkulturorientierte Amerikaner immer weniger ausschließlich an Hochkultur interessiert sind, sondern daneben ein Interesse für populären kulturellen Genres haben. In der weiteren Rezeption modifiziert Emmison den Typus des Allesfressers, indem er an die Stelle der vielseitigen musikalischen Vorlieben des Allesfressers dessen Informiertsein über zahlreiche Stile setzt. Er grenzt sich also von der Masse durch seine Fähigkeit ab, situationsangemessen über unterschiedliche Musikrichtungen (sowohl hochkulturelle als auch populäre) sprechen zu können. Schließlich erweitert Bryson (1996) in ihren Studien das Allesfresser-Konstrukt zu einem Konzept der begrenzten Toleranz von hochkulturorientierten Menschen. Sie sind nicht nur in der Lage, etwas zu mögen und eine Vielfalt von Stilen zu tolerieren, sondern auch solche Genres abzulehnen, deren Fans bildungsferner Milieus entstammen.

Der Blick auf den Forschungsstand zeigt, dass in der Freizeit- und Lebensstilforschung differierende Erklärungsansätze zum Zusammenhang von Lebensstil und sozialer Lage existieren: Während die *Individualisierungsthese* (prominent von Beck oder Schulze vertreten) davon ausgeht, dass der Zusammenhang schwindet, hält die *Homologietheorie*, die häufig an Bourdieu anknüpft, an diesem Zusammenhang fest. Jenseits dieser beiden Paradigmen besteht Einigkeit darüber, dass trotz des gesellschaftlichen Wandels mit seinen deutlichen Individualisierungstendenzen kulturelle Vorlieben und Freizeitverhalten nicht *vollständig* von der sozialen Lage zu entkoppeln sind. „Die Wahl der Aktivitäten wird nach wie vor deutlich durch sozialstrukturelle Merkmale bestimmt.“ (Isengard 2005: 272) Trotz einiger relativierender Ergebnisse zu Bourdieus These des Einflusses des inkorporierten Habitus‘ auf Lebensstil und sozialen Status liegen weiterhin empirische Hinweise vor, dass kulturelle Aktivitäten als Mittel der Distinktion und Statussicherung fungieren können. Daher gilt es auch weiterhin, soziale Konstruktionsprozesse zu analysieren, „aus denen sich Einsichten in die eigenen Handlungsfähigkeiten und Optionen der individuellen Lebensführung ergeben“ (Grundmann 2008: 132). Mit dem 2003 zunächst in Bochum entwickelten Programm „Jedem Kind ein Instrument“ (JeKi) wurde eine musikpädagogische Initiative ins Leben gerufen, die es sich zur Aufgabe macht, in NRW möglichst allen Kindern in der Grundschule einen Zugang zum instrumentalischen Musizieren zu ermöglichen. In den Programmstandards heißt es dazu:

„Das Programm ‚Jedem Kind ein Instrument‘

- strebt eine Beteiligung möglichst aller Kinder an
- verpflichtet sich, besonders Kinder aus bildungsfernen oder finanzschwachen Familien durch gezielte Ansprache und entsprechende Fördermöglichkeiten für eine Teilnahme

zu gewinnen.“ (Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen 2011: 1)

Das Programm basiert auf einer Kooperation zwischen Schulen und Musikschulen. Um finanzielle Hürden abzubauen, verpflichtet sich die Musikschule, „Empfänger von staatlichen Transferleistungen (insbesondere ALG II, Sozialhilfe, Wohngeld, BAföG, Asylbewerberleistungsgesetz) vollständig von Teilnahmegebühren“ (ebda.: 2) zu befreien. Die Teilnahme am Programm ist im ersten Schuljahr für alle Kinder verpflichtend, danach entscheiden die Eltern über die weitere Teilnahme. Trotz der Abfederung ökonomischer Schwierigkeiten scheiden mehr Kinder als erwartet vor Ende der Grundschulzeit aus dem Programm aus. Mögliche Gründe dafür stellen Evaluationsstudien zusammen, die im vom Bundesministerium für Bildung und Forschung aufgelegten Forschungsschwerpunkt zu *JeKi* von 2009-2013 zusammenarbeiteten. Busch und Kranefeld (2012) nennen folgende Faktoren, die eine Teilnahme am Programm am Übergang von der verpflichtenden Phase der ersten Klasse zur freiwilligen Teilnahme in der zweiten Klasse beeinflussen:

- „von Eltern wahrgenommene Relevanz des JeKi-Programms für die kindliche Entwicklung,
- die Angemessenheit der Programmgebühren in der Elternwahrnehmung,
- das musikalische Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler und
- die Tatsache, ob ein Kind außerhalb des *JeKi*-Programms ein weiteres Instrument erlernt.“ (Busch & Kranefeld 2012: 147)

In einer späteren Publikation ergänzt das Forschungsteam für den Übergang von der zweiten zur dritten Klasse, dass

„Kinder aus Elternhäusern mit ausgeprägter kultureller Praxis der Familie ab der dritten Klasse signifikant häufiger am Programm *Jedem Kind ein Instrument* teil[nehmen] als Kinder aus Elternhäusern mit weniger ausgeprägter kultureller Praxis [...] In Klassen mit höherem Haushaltseinkommen der Eltern ist die Teilnahmewahrscheinlichkeit ab Klasse drei ebenfalls erhöht.“ (Kranefeld et al. 2015a, 58f.)

Die facettenreichen Forschungsergebnisse können hier nicht im Einzelnen nachvollzogen werden, aber bereits die Einzelergebnisse zeigen, dass Instrumentalspiel eine soziale Praxis ist, in der Ein- und Ausschlussmechanismen nicht allein über ökonomische Momente funktionieren.

5.2.2.2 Zur sozialen Funktion jugendlicher Musikpräferenzen

Jenseits *familialer* Lebenslagen und -stile müssen in Jugendstudien wie MASS die individuellen Verortungen und Präferenzen der Jugendlichen selbst berücksichtigt werden, da diese gerade in der Adoleszenz zur Abgrenzung von ihren Eltern dienen und vom Lebensstil der Eltern deutlich abweichen können. Auch wenn der familiäre Erfahrungsraum die Entwicklung des Geschmacks und individuellen Habitus' eines Jugendlichen prägt, erweitern sich die Erfahrungsfelder mit zunehmendem Alter. Gleichaltrige und

Peers werden zu neuen Bezugsgrößen. In diesen Begegnungen vollzieht sich ein Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozess, der auf den familialen Habitus einwirkt und ihn in Teilen verändert. Auch wenn niemand Haltungen und Vorlieben einfach abstreifen kann, so ist der individuelle Habitus in Grenzen durchaus veränderbar.⁶⁸

„Durch sein körperliches In-der-Welt-Sein ist der Mensch immer schon in der Gesellschaft. Dieses In-der-Gesellschaft-Sein ist von vornherein Tätigkeit, aktive Auseinandersetzung mit der sozialen Welt.“ (Dölling & Kraus 2007: 17f.)

Für den persönlichen Geschmack bedeutet dies, dass das, was vom Individuum als persönlich und privat empfunden wird, sich „aus der Habitusperspektive als etwas fundamental Gemeinsames und Soziales“ (Brandes 2001: 67) darstellt. In diesem Sinne wird in der folgenden Datenauswertung der musikalische Geschmack der Jugendlichen verstanden und mit sozialen Aspekten in Verbindung gesetzt.

5.3 Erhebungsinstrumente

Der sozioökonomische Hintergrund der Jugendlichen wird in MASS anhand der Berufe der Eltern operationalisiert. Über ein mehrstufiges standardisiertes Klassifizierungsverfahren für Berufe wird der HISEI (*Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status*) ermittelt⁶⁹, ein Wert, der den Elternteil mit dem höchsten Einkommen berücksichtigt und dessen Tätigkeit in einen Punktwert, der sich zwischen 16 (z.B. Erntehelfer oder Reinigungskräfte) und 90 Punkten (z.B. Richter) bewegt.

Um darüber hinaus Aussagen über Lebensstil und Bildungsaspiration der Befragten treffen zu können, wird in MASS unter Berücksichtigung der Freizeitaktivitäten und des kulturellen Kapitals das Konstrukt *Bildungsnähe* eingeführt, in das drei Merkmale einfließen:

1. Buchbesitz der Familie
2. Häufigkeit der Besuche von hochkulturellen Veranstaltungen
3. Teilnahme an Instrumentalunterricht

⁶⁸ Bourdieu betont mehrfach, dass eine Person im Rahmen der ihr zur Verfügung stehenden Kapitalien aktiv am *Gesellschaftsspiel* teilnehmen kann, wie das folgende Beispiel des Roulettespiels verdeutlicht: „Vor sich haben die Spieler verschiedenfarbige Chips aufgestapelt, Ausbeute der vorangegangenen Runden. Die unterschiedlich gefärbten Chips stellen unterschiedliche Arten von Kapital dar: Es gibt Spieler mit viel ökonomischem Kapital, wenig kulturellem und wenig sozialem Kapital. [...] Am anderen Ende sitzen welche mit einem hohen Stapel kulturellem Kapital und geringem sozialen Kapital: das sind die Intellektuellen. Und jeder spielt entsprechend seiner Chips. [...] Was stattfindet, das sind Auseinandersetzungen darum, ob ein Chip 'ökonomisches Kapital' wirklich drei Chips 'kulturelles Kapital' wert ist.“ (Bourdieu & Steinrück 1992/2005: 33 und 36f.)

⁶⁹ Die Berufsangaben wurden zunächst anhand der Standardklassifikation ISCO-88 (*International Standard Classification of Occupation*) kodiert und auf dieser Grundlage in den ISEI-Wert (*International Socio-Economic Index of Occupational Status*) überführt. Aus den ISEI-Werten wurde schließlich der höchste Wert in der Familie (=HISEI) ermittelt und in eine eigene Variable transformiert.

Das kulturelle Kapital der Familie wird, analog zu den PISA-Studien, anhand des *Buchbesitzes* der Familie operationalisiert. Der Besitz von mehr als 200 Büchern wird als überdurchschnittlich gewertet.⁷⁰

Aus den Freizeitaktivitäten der befragten Jugendlichen lässt sich durch eine Faktorenanalyse eine Skala identifizieren, die hochkulturelle Veranstaltungen repräsentiert. Dazu zählen der Besuch von Theater, Museum, Oper, Ausstellung und klassischem Konzert (s. Anhang, Tab. 8).

Als letztes dient die Variable *Instrumentalunterricht* der musikbezogenen Ausrichtung des Konstrukts Bildungsnähe.

Für die drei Variablen werden Punkte vergeben und daraus ein Summenwert gebildet, der sich zwischen 0 und 5 Punkten bewegen kann.⁷¹ Unstrittig dürfte sein, dass eine hohe Punktzahl auf dieser Skala Ausdruck von Bildungsnähe ist und aus einer Orientierung an traditionellen Bildungsvorstellungen resultiert. Ob ein niedriger Wert allerdings auf ‚Bildungsferne‘ hinweist, bleibt fraglich, da durch die ausgewählten Variablen nur ein kleiner Ausschnitt möglicher Bildungsaktivität erfasst wird. Daher wird auf Interpretationen in diese Richtung der Skala verzichtet.

5.4 Ergebnisse

5.4.1 Deskriptive Befunde

5.4.1.1 Soziökonomischer Hintergrund

Der HISEI-Mittelwert liegt für die MASS-Stichprobe bei 48.5 und ist damit fast identisch mit den Mittelwerten großer empirischer Studien sowie den Angaben des Statistischen Bundesamtes zu den sozioökonomischen Verhältnissen in Deutschland (vgl. Nold 2010: 147). Ebenfalls repliziert MASS den durch Schulleistungsstudien bekannten Zusammenhang zwischen Schulform und sozioökonomischem Status: Je besser der Sozialstatus, desto höher der angestrebte Schulabschluss – ein Phänomen, das sich vor allem im statistisch hochsignifikanten Sprung des HISEI-Mittelwerts zwischen dem Gymnasium und den nicht-gymnasialen Schulformen zeigt.

⁷⁰ Da sich kulturelles Kapital im Sinne Bourdieu vorrangig im inkorporierten Habitus und weniger über Besitz zeigt, kritisiert Kramer dieses Vorgehen als „substanzialistische Verdinglichung“ (Kramer 2011: 127). Für unseren Zusammenhang wird der Buchbesitz trotz dieser Kritik berücksichtigt, da er sich als ein Indikator für *Bildungsnähe* durchaus eignen dürfte, wenn angenommen wird, dass der Besitz von mehr als 200 Büchern zumeist mit erhöhter Bildungsaspiration einhergeht.

⁷¹ Punktvergabe für die Variable *Bildungsnähe*: Elterlicher Haushalt besitzt mehr als 200 Bücher (1 Punkt), überdurchschnittlich häufiger Besuch hochkultureller Veranstaltungen (1 Punkt), Vater, Mutter und/oder Befragte/r erhalten aktuell Instrumentalunterricht (1 Punkt pro Person).

Tabelle 48: Sozioökonomischen Status – schulformbezogen (HISEI)

Schulform	<i>M</i>	<i>n</i>	<i>SD</i>
Hauptschule	39.0	110	11.05
Realschule	44.0	293	13.56
IGS	47.2	152	14.81
Gymnasium	55.2	377	15.82
Gesamtstichprobe	48.5	932	15.62

Während der HISEI-Mittelwert für die Schulform Gymnasium bei 55.2 Punkten liegt (im Mikrozensus von 2008 findet sich ein Mittelwert von 55.1 (vgl. Nold 2008: 146), erreicht er für die drei nicht-gymnasialen Schulformen einen Wert von 43.9. Diese Differenz stellt sich als großer statistischer, somit überzufälliger Effekt dar ($d=.76$).⁷¹

5.4.1.2 Bildungsnähe

Die Verteilung der Jugendlichen innerhalb der sechsstufigen Bildungsnähe-Skala offenbart eine Ungleichheit zuungunsten der höheren Werte, die eine Orientierung an traditionellen bzw. hochkulturellen Bildungsvorstellungen repräsentieren. Mehr als zwei Drittel der Befragten erhalten keinen oder nur einen Punkt auf der Bildungsnähe-Skala. Diese linksschiefe Verteilung erklärt sich zum Teil aus der musikspezifischen Anlage der Skala: Um mit 3 oder mehr Punkte klassifiziert zu werden, müsste der Jugendliche selbst oder ein Elternteil Instrumentalunterricht nehmen.

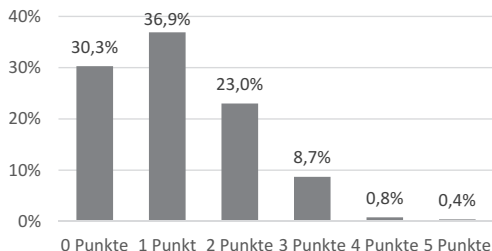


Abbildung 15. Skala *Bildungsnähe* - Häufigkeitsverteilung

Dass eine hochkulturelle Orientierung nicht mehr von so großer Relevanz für sozialen Erfolg ist wie noch vor einigen Jahrzehnten bestätigt die bereits erwähnte europaweite Studie Gerhards, deren Daten eine ähnliche Struktur wie die aus MASS zeigen: „Die Intensität der Nutzung des hochkulturellen Angebots [ist] in allen Ländern recht gering. Der Mittelwert der Skala 'hochkultureller Lebensstil' liegt bei 1.88 und dies bei einer Skala, die von 0 bis (zu) 12 reicht.“ (Gerhards 2008: 742f.)

Ein weiterer Zusammenhang besteht zwischen *Bildungsnähe* (als Ausdruck einer bestimmten kulturellen Orientierung und u.U. eines Klassenhabitus') und der besuchten Schulform: Die Differenz des Bildungsnähe-Wertes zwischen gymnasialem und nicht-

⁷¹ $t(730)=11.25, p<0,001$.

gymnasialem Kontext ist hochsignifikant und von großer Effektstärke ($d=.75$).⁷³ Eine grafische Darstellung der Verteilung der Schulformen innerhalb der Skala Bildungsnähe veranschaulicht diesen rechnerischen Zusammenhang.

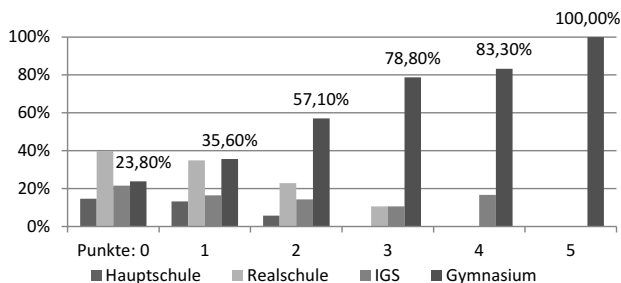


Abbildung 16. Skala Bildungsnähe – schulformbezogene Häufigkeitsverteilung *Anmerkung.* Lesebeispiel: Während 23,8 % der Jugendlichen mit 0 Punkten auf der Skala *Bildungsnähe* das Gymnasium besuchen, steigt der Anteil bereits ab dem Wert von 2 Punkten auf über die Hälfte.

Die Vielfalt der Schulformen nimmt mit steigender Bildungsnähe ab: Es finden sich keine Hauptschüler_innen mit mehr als 2 Bildungsnähe-Punkten, keine Realschüler_innen mit mehr als 3 Punkten und schließlich erreichen lediglich Gymnasiast_innen den Maximalwert von 5 Punkten.

5.4.1.3 Musikalischer Geschmack

Über ihre musikalischen Vorlieben geben die Jugendlichen im MASS-Fragebogen auf einer vierstufigen Skala Auskunft. Je höher der Wert, desto lieber mögen sie eine der vorgegebenen Musikrichtungen.

Tabelle 49: Mittelwerte Musikpräferenzen
Frage: *Wie sehr magst du die folgenden Musikstile?*

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Pop	3.18	.84	996
HipHop	2.94	1.04	996
Rock	2.86	.99	981
Techno	2.60	1.04	992
Musik anderer Kulturkreise	1.93	.96	945
Metal	1.91	.96	980
Musical	1.89	.92	970
Klassische Musik	1.60	.78	975

Anmerkung. 4stufige Skala: [1] überhaupt nicht gerne - [4] sehr gerne

Klassische Musik stößt bei Jugendlichen auf wenig Gegenliebe: Der Mittelwert liegt mit 1.6 zwischen den Antwortoptionen *überhaupt nicht gerne* und *nicht gerne* und ist somit negativ konnotiert. Damit bestätigt MASS ein aus vielen Jugendstudien bekanntes Ergebnis: Nur wenige Jugendliche interessieren sich für klassische Musik und besuchen

⁷³ $t(565)=10.0, p<0.001$.

entsprechende Konzerte (vgl. Behne 2009: 276f.; Körber-Stiftung 4.1.2014). Da Interesse an klassischer Musik ein typisches Merkmal für einen hochkulturell orientierten Lebensstil ist (vgl. Stein 2006: 14; Huth & Weishaupt 2009), gilt es zu untersuchen, welche Jugendliche diese Musik mögen. Dazu wird zunächst der Zusammenhang zwischen Musikpräferenzen und Bildungsnähe analysiert.

5.4.2 Zusammenhanganalyse

5.4.2.1 Musikgeschmack als Lebensstilorientierung

Ein paradigmatischer Befund lässt sich durch die Beschränkung auf die Musikrichtungen *Klassische Musik* und *HipHop* (als beliebtester Nicht-Mainstream-Stil) gut grafisch veranschaulichen:

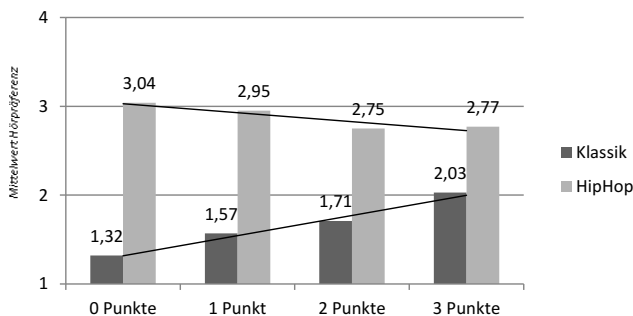


Abbildung 17. Zusammenhang Hörpräferenzen (Mittelwerte) und Bildungsnähe (Summenwerte)
Anmerkung. Auf der y-Achse sind die Mittelwerte für die Hörpräferenzen abgetragen (1=überhaupt nicht gerne, 4=sehr gerne), die x-Achse zeigt die Punktzahl auf der Skala *Bildungsnähe*. Die Grafik berücksichtigt hier nur die ersten vier Stufen, da die lediglich neun Jugendlichen mit 4 oder 5 Punkten eine Verwendung von Mittelwerten nicht erlaubt.

Die Bewertungen der Musikrichtungen *Klassik* und *HipHop* fallen bei den Befragten mit 0 Punkten auf der Bildungsnähe-Skala besonders weit auseinander (Differenz= 1.7). Diese Bewertungsdifferenz nimmt mit Anstieg des Punktwertes für Bildungsnähe kontinuierlich ab. In anderen Worten: Die bildungsnäheren Jugendlichen (3 Punkte) zeigen weniger ausgeprägte Sympathien und Antipathien für die beiden Musikrichtungen (Differenz=0.7). Zudem mögen sie *Klassik* (wie auch *Musicals*) eher als die anderen Jugendlichen. Da jugendmusikalische Stile wie *HipHop* keinen hochkulturellen Status besitzen, sie also nicht zur legitimen Kultur zählen, kommt der Präferenz für diese Musik gesamtgesellschaftlich gesehen keine symbolische Macht zu. Ganz anders verhält es sich mit der Präferenz für *Klassische Musik*, die durchaus soziale Distinktionsfunktion erfüllt. Zudem zeigt sich in der größeren Offenheit der bildungsnäheren Jugendlichen gegenüber vielfältigen Musikrichtungen eine Bestätigung der Allesfresser-These (s. S. 112). Qua Definition des Konstrukts *Bildungsnähe* kommen Jugendliche mit großer Bildungsnähe aus einem Elternhaus, das eine größere Anzahl von Büchern besitzt, in dem musiziert wird und regelmäßig hochkulturelle Veranstaltungsbesuche stattfinden. Diese

Jugendlichen besuchen in der Regel das Gymnasium und stammen aus einem Haushalt mit gehobenem Einkommen, wie die vorangegangenen statistischen Analysen zeigen. Die Beobachtung, dass sich diese Jugendlichen stärker für etablierte musikalische Teilkulturen (wie Klassik und Musical) interessieren als Gleichaltrige, erlaubt eine Typisierung der Gruppe. Mit Harring sollen sie als *bildungselitäre Freizeitgestalter* charakterisiert werden, für die folgendes Verhalten typisch ist:

Bildungselitäre Freizeitgestalter

- suchen besonders häufig hoch qualifizierende Bildungsinstitutionen auf,
- lesen überdurchschnittlich häufig,
- nutzen neue Medien überwiegend zum Arbeiten und damit als Werkzeug und Mittel für die eigene Bildungsqualifikation, entsprechend selten als Unterhaltungsmedium und
- verfügen zum Großteil über die Kompetenz, selbst ein Musikinstrument zu spielen. (vgl. Harring 2011: 139)

5.4.2.2 Musikpraxis als Form kultureller Teilhabe

Die bisherigen Analysen zeugen von einer Nähe zwischen Instrumentalspiel und sozioökonomischem Hintergrund einerseits und Instrumentalspiel und hochkulturellem Lebensstil andererseits. Musikklassenmodelle, die zumeist in der 5. und 6. Jahrgangsstufe besucht werden können (s. A.I.2.4.2, S. 53), versuchen durch schulische Angebote kompensatorisch auf Herkunftseffekte und damit einhergehende Handlungsbefähigungen zu reagieren, indem sie Kindern unabhängig von deren sozialen und familiären Umfeld die Möglichkeit zum Erlernen eines Instruments und gemeinschaftlichem Instrumentalspiel bieten, um so musikkulturelle Partizipation zu begünstigen. Wie in vielen anderen schulischen Bereichen kann diese Intention durch die Doppelfunktion von Schule behindert werden: Schule hat nicht nur die Aufgabe Kinder und Jugendliche bestmöglich zu fördern, sondern im Sinne gesellschaftlicher Allokation ebenfalls eine soziale Verteilungsfunktion (vgl. Fend 2008: 44). Inwieweit die Teilnahme an Musikklassen die intendierte soziale Kompensation leistet, wird nun für die MASS-Stichprobe überprüft. Musikalische Profilklassen existieren, wie bereits gezeigt, an allen Schultypen, ohne dass sich schulformbezogene Besonderheiten zeigen (s. S. 53). Auch wenn das Klassenmusizieren somit institutionell betrachtet kein gymnasialer Trend ist, soll überprüft werden, ob ein Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund sowie der Bildungsnähe und der PK-Teilnahme besteht. Dazu wird die Stichprobe zunächst in Jugendliche mit und ohne Erfahrungen mit Profilklassen (PK) aufgeteilt.

Tabelle 50: Teilnahme an musikalischen Profilklassen – sozioökonomischer Hintergrund

	PK Nein		PK Ja		Gesamtstichprobe	
	HISEI	Bildungsnähe	HISEI	Bildungsnähe	HISEI	Bildungsnähe
M	48.2	1.1	50.6	1.3	48.5	1.1
SD	15.7	0.98	15.4	1.07	15.6	1.0
n	748	612	166	131	932	762
T-Test	HISEI: $t(912)=-1.81$, $p=.07$; $d=.15$ Bildungsnähe: $t(741)=-2.14$, $p=.03$; $d=.19$					

Anmerkung. Der HISEI-Wert weist den sozioökonomischen Hintergrund aus (min.: 16, max.: 90, je höher der Wert, desto besser die Einkommensverhältnisse); die Skala *Bildungsnähe* kann Werte zwischen 0 und 5 annehmen (je höher der Wert, desto größer die Bildungsnähe).

Zwar liegen sowohl HISEI als auch Bildungsnähe-Wert bei Jugendlichen mit PK-Erfahrungen durchschnittlich höher als bei denen ohne, eine rechnerisch signifikante Gruppendifferenz besteht jedoch nicht. Daher lässt sich statistisch nicht untermauern, dass PK-Angebote häufiger von Jugendlichen aus sozialökonomisch besser gestellten Haushalten mit höherer Bildungsnähe genutzt werden bzw. deren Eltern bei der Schulformwahl von diesen Angeboten besonders angesprochen werden.⁷⁴

Um der Frage nach den Möglichkeiten der Habitustransformation durch kulturelle Bildungsangebote im schulischen Rahmen nachzugehen, werden die musikpraktischen Aktivitäten der Jugendlichen untersucht, um zu überprüfen, ob die PK-Angebote bis in die Freizeit hineinwirken. Die Daten geben Auskunft darüber, ob die Befragten

1. musikalisch aktiv sind,
2. aktuell Instrumentalunterricht erhalten,
3. aktuell ein Instrument spielen,
4. aktiv in einem Orchester oder einer Band mitspielen
5. oder in einem Chor singen.

Die Gesamtergebnisse sind deutlich und für die Modellverantwortlichen erfreulich.

⁷⁴ Auch für andere Items, die als Indikatoren für eine Wertschätzung des Fachs (Bedeutsamkeit des Musikunterrichts für Eltern, Bewertung des Musikunterrichts durch die Jugendlichen) sowie Interesse an einem Musikstil der Hochkultur (Klassikvorliebe) gewertet werden können, finden sich keine berichtenswerten Effektstärken. Lediglich für das Item *Bedeutsamkeit* (des Musikunterrichts für die Eltern) besteht ein rechnerisch hochsignifikanter Unterschied ($p<.001$) von allerdings ebenfalls kleiner Effektstärke ($d=.33$). Dieser signifikante Unterschied stützt die bereits formulierte Hypothese, dass sich die Eltern der PK-Jugendlichen von entsprechenden schulischen Angeboten eher angesprochen fühlen.

Tabelle 51: Musikalische Aktivitäten Jugendlicher mit und ohne PK-Erfahrung

Frage: Bitte gib an, wer in deiner Familie musikalisch aktiv ist (hier: Angaben für Befragte selbst)

	PK			Anteil in Gesamtstichprobe
	Ja	Nein	Chi ²	
Spiele aktuell ein Instrument	44.0%	29.0%	13.5***	31.4%
Bin musikalisch aktiv	53.8%	37.9%	13.5***	40.8%
Spiele in einer Band	15.1%	6.7%	11.9**	8.3%
Erhalte derzeit Instrumentalunterricht	34.8%	24.1%	7.7**	25.9%
Spiele in einem Orchester	8.8%	4.2%	5.9*	4.9%
Singe in einem Chor	8.2%	6.6%	0.5	7.0%

Anmerkung. Es wird allein der Prozentsatz Jugendlicher ausgewiesen, auf den das Merkmal zutrifft. Lesebeispiel: 44% der PK-Schüler_innen spielen aktuell ein Instrument (d.h. 56% der PK-Gruppe gehen dieser Tätigkeit *nicht* nach). Bei den Schüler_innen ohne PK-Erfahrungen sind es lediglich 29%, die zum Befragungszeitpunkt ein Instrument spielen. Die Gruppendifferenz ist rechnerisch hochsignifikant ($p < .001$). In der Gesamtstichprobe spielen 31.4% der Jugendlichen ein Instrument.

Alle musikalischen Aktivitäten werden von Jugendlichen, die einmal eine PK besuchten, zum Befragungszeitpunkt häufiger ausgeübt als von der Vergleichsgruppe. Hochsignifikant ist diese Differenz für die Items *bin musikalisch aktiv* und *spiele aktuell ein Instrument* – hingegen nicht signifikant für das *Chorsingen*. Eine schulformbezogene Gegenüberstellung (Gymnasium vs. nicht-gymnasiale Schulformen) derselben Daten macht deutlich, dass die Variable *Schulform* die beschriebenen Zusammenhänge moderiert.

Tabelle 52: Musikalische Aktivitäten Jugendlicher mit und ohne PK-Erfahrung – gymnasial und nicht-gymnasialen Schulformen

	PK			
	Ja	Nein	Chi ²	Gesamtanteil
Schulform: Gymnasium				
Instrumentalunterricht	53.7%	36.1%	7.1**	39.7%
musikalisch aktiv	64.2%	49.7%	4.6*	52.6%
Instrumentalspiel aktuell	53.7%	39.8%	4.3*	42.4%
Orchester	14.9%	7.1%	4.2*	8.5%
Band	13.4%	7.1%	2.8	8.3%
Chor	13.4%	9.2%	1.1	9.9%
Schulform: nicht-gymnasial				
Instrumentalunterricht	20.9%	15.4%	1.5	16.2%
musikalisch aktiv	46.2%	29.3%	9.7**	32.4%
Instrumentalspiel aktuell	37.0%	21.1%	10.3*	23.5%
Orchester	4.3%	2%	1.8	2.3%
Band	16.3%	6.5%	9.6	8.4%
Chor	4.3%	4.7%	0.02	4.9%

Anmerkung. Darstellung analog zu Tabelle 51.

Lesebeispiel: Da 53.7% der PK-Schüler_innen aus gymnasialen Kontexten aktuell ein Instrument spielen, trifft dies für die restlichen 46.3% dieser PK-Gruppe nicht zu. Bei den Jugendlichen ohne PK-Erfahrung aus dem Gymnasium spielen lediglich 36.1% ein Instrument, d.h. 63.9% tun dies nicht.

Für das Item *Instrumentalunterricht* zeigt sich ein bemerkenswerter Effekt. Der Prozentsatz der Schüler_innen mit Instrumentalunterricht ist in der PK-Gruppe an allen Schulformen höher als in der Gruppe ohne PK-Teilnahme (53.7% vs. 36.1% am Gymnasium und 20.9% vs. 15.4% an den übrigen Schulformen). Rechnerisch signifikant ist dieser Unterschied allerdings nur für die Gymnasien, an denen zum einen insgesamt mehr Jugendliche Instrumentalunterricht erhalten als an den anderen Schulformen (39.7% gegenüber 16.2%) und sich zum anderen der Zuwachs durch die PK-Teilnahme stärker erhöht als in nicht-gymnasialen Zusammenhängen: Im Schnitt erhalten 39.7% der Jugendlichen an Gymnasien Instrumentalunterricht, an den anderen Schulformen sind dies 16.2%. Fördern PK-Angebote kulturelle Partizipation, müsste sich dieses Verhältnis durch das PK-Angebot verändern. Das ist jedoch nicht der Fall: Am Gymnasium steigt sich der Anteil um 48.8%, an den nicht-gymnasialen Schulen um 35.7%.⁷⁵

Zusammengefasst heißt das: Für die gesamte Stichprobe hat das Klassenmusizieren in Profilklassen, auch nach Beendigung der Maßnahme, einen positiven Einfluss auf die Inanspruchnahme von Instrumentalunterricht. Dieser Effekt zeigt sich in gymnasialen Zusammenhängen besonders stark.

Jenseits statistischer Berechnungen lässt sich der Befund, dass die Schulform Gymnasium die Beziehung zwischen musikalischen Aktivitäten und PK-Teilnahme moderiert, anhand der Differenzen zwischen den Schulformen veranschaulichen. Dieses Vorgehen erweist sich als äußerst aufschlussreich.

Tabelle 53: Musikalische Praxis und PK-Erfahrung - Differenz Jugendliche gymnasial und nicht-gymnasial

	PK		Gesamt
	Ja	Nein	
Instrumentalunterricht	32.8	20.7	23.5
musikalisch aktiv	18.0	20.4	20.2
Instrumentalspiel aktuell	16.7	18.7	18.9
Orchester	10.6	5.1	6.2
Band	-2.9	0.6	-0.1
Chor	9.1	4.5	5.0

Lesebeispiel: Vom Prozentsatz der PK-Jugendlichen aus Gymnasien mit Instrumentalunterricht wird der Prozentsatz derselben Gruppe an nicht-gymnasialen Schulformen abgezogen, d.h. 53.7%-20.9% (vgl. Tabelle 52): Die Differenz beträgt also 32.8. Bei der Gruppe der Nicht-PK-Teilnehmer_innen unterscheidet sich der auf gleiche Weise berechnete Prozentsatz um 20.7 Punkte. In der Gesamtstichprobe (ohne Berücksichtigung der PK-Teilnahme) liegt der Prozentsatz der Jugendlichen mit Instrumentalunterricht an Gymnasien um 23.5% höher als in den anderen Schulformen. Die negative Zahl für *Musikmachen in einer Band* zeigt, dass diese Tätigkeit als einzige von PK-Jugendlichen aus

⁷⁵ Eine binäre logistische Regression macht deutlich, dass die Schulform Gymnasium ein gewichtigerer Prädiktor für musikalische Aktivität ist als die PK-Teilnahme: Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Jugendlicher mit Instrumentalunterricht aus einer gymnasialen Schulform stammt, liegt um das 3.34fache höher, als dass er eine andere Schulform besucht. Hingegen steigt die Wahrscheinlichkeit für die Variable PK-Teilnahme lediglich um das 1.75fache.

nicht-gymnasialen Zusammenhängen häufiger ausgeübt wird als von PK-Jugendlichen aus Gymnasien.

Vernachlässigen wir zunächst den PK-Faktor und schauen allein auf die Gesamtdifferenz, dann zeigt sich, dass mit Ausnahme des *Musikmachens in einer Band* (Popkultur!) alle aufgeführten musikalischen Tätigkeiten von Gymnasiast_innen häufiger ausgeübt werden als von Jugendlichen anderer Schulformen. Wie bereits angemerkt, fällt die Differenz für den außerschulischen Instrumentalunterricht am stärksten aus. Zwar intendieren Musikprojekte, diese Differenz zu verkleinern, in der MASS-Stichprobe zeigt sich dieser Effekt aber nicht, im Gegenteil nimmt die Distanz zwischen den Schulformen unter Berücksichtigung des Faktors *PK-Teilnahme* sogar weiter zu. Das bedeutet: Gymnasiast_innen, die durch PK mit einem Instrument in Kontakt gekommen sind, entscheiden sich häufiger, diese Tätigkeit durch außerschulischen Instrumentalunterricht zu vertiefen als Jugendliche einer anderen Schulform. Gleiches gilt für das Mitwirken in einem Orchester oder Chor – auch für diese Aktivitäten vergrößern sich die Gräben zwischen den Schulformen durch das PK-Angebot.

Anders verhält es sich für die allgemeine musikalische Aktivität und das Instrumentalspiel *ohne* Unterricht: Hier verringert sich nach der PK-Teilnahme die Distanz zwischen den Jugendlichen an Gymnasien und denen anderer Schulformen. Für weitergehende Analysen wäre eine Längsschnittstudie erforderlich.

5.5 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Die Auswertungen zeigen Folgendes:

- Zwischen *Bildungsnähe*, *kulturellem Kapital* und *sozioökonomischem Hintergrund* der befragten Jugendlichen besteht ein Zusammenhang. Ein hochkultureller Lebensstil wird durch entsprechend orientierte musikalische Praxis mitgeprägt.
- Die musikalischen Präferenzen der Jugendlichen weisen auf ein breites Interesse an typischer „Jugendmusik“ hin. Etablierte Musik wie etwa abendländische Kunstmusik und Musical wird vor allem von Schüler_innen mit großer Bildungsnähe präferiert. Dies scheint in einem Zusammenhang mit einem milieuspezifischen Habitus zu stehen und einen Beitrag zum Statuserhalt zu leisten.
- Kompensatorisch oder habitustransformierend können schulische Musikangebote nur bedingt wirken. Über Modelle wie das Klassenmusizieren scheint es aber zumindest zu gelingen, Jugendliche aus (schul)bildungsfernen Schichten für aktives Musikmachen zu interessieren.
- Zugleich generieren musikalische Profilklassen habitusreproduzierende Effekte. Eltern mit entsprechenden Bildungsvorstellungen und hochkulturellem Lebensstil werden von solchen Angeboten bei der Schulwahl besonders angesprochen. So könnte das Musikklassen-Modell einer Schule zu einer schichtspezifischen „inoffiziellen Diversifizierung von Schulangeboten“ (Bourdieu) führen.

- Aber selbst wenn Musikklassen diese sehr weitgehende Wirkung nicht haben sollten, die Zahlen zeigen: Eine Überführung der schulischen Musikpraxis in den Alltag findet in stärkerem Maße bei (schul)bildungsnahe(n) Jugendlichen aus Gymnasien statt. Sie investieren deutlich häufiger in außerschulischen Instrumentalunterricht als andere Jugendliche, die eher in informellen Zusammenhängen weiter musizieren (z.B. im Bandspiel als non-formalem Lernkontext).

Welche musikpädagogischen Rückschlüsse lassen sich aus diesen Ergebnissen ziehen? Welcher Zusammenhang besteht zwischen ihnen und der aktuellen Konjunktur inner- und außerschulischer Angebote „Kultureller Bildung“ (s. S. 18)?

Movens für Kulturelle Bildung ist die Absicht, möglichst allen Kindern und Jugendlichen vielfältige künstlerisch-kulturelle Optionen zu eröffnen, ihre kulturellen Handlungsbefähigungen zu erweitern und im Idealfall darüber soziale Ungerechtigkeit abzumildern. Ihnen ist also ein Ideal *kultureller Teilhabe* implizit.

Die hier vorgestellten Ergebnisse sowie die Evaluationsforschung zum Programm *Jedem Kind ein Instrument* (s. S. 112) lassen allerdings zweifeln, ob dies konkret für Instrumentalunterricht gelingen kann, da kulturelle Aktivitäten Teil komplexer sozialer Praxen sind. So lässt sich mit Grundmann vermuten, dass die Inanspruchnahme von Instrumentalunterricht eine *herkunftsspezifische Bildungsstrategie* darstellt. Selbst wenn die erste Begegnung mit Instrumentalunterricht in die Schule verlegt wird (Musikklassen, JeKi etc.), ist damit eine Teilhabe an der sozialen Praxis des instrumentalen Musizierens noch nicht erreicht. Der nächste Schritt, der Übergang von einer Form institutionalisierter musikalischer Unterweisung (Schule) in eine andere (Musikschule, privater Unterricht) fällt Jugendlichen leichter, wenn eine Passung zum bereits entwickelten kulturellen Habitus einschließlich der dazugehörigen erfahrungsweltlichen Handlungen besteht. Zudem dürfte bei Jugendlichen mit einem familial hochkulturell geprägten Lebensstil die Bereitschaft der Eltern größer sein, in musikbezogene Bildungsprozesse Geld und Zeit zu investieren.

„Unsere Ausführungen belegen, dass die Passungen zwischen erfahrungsweltlichen und institutionalisierten Bildungsinhalten eine entscheidende Rolle bei der Verfestigung von Bildungsungleichheiten spielen. Denn sie bestimmen die Wahrscheinlichkeiten bzw. Zwangsläufigkeiten, nach denen sich Individuen für oder gegen Handlungsoptionen entscheiden, wie z. B. die Bewertungen von und Entscheidungen für verschiedene Schullaufbahnen, für Berufsausbildung (einschließlich der konkreten Berufswahl) oder Hochschulstudium (einschließlich der Studienfachwahl), für die Teilnahme an Weiterbildung etc.“ (Grundmann et al. 2010: 73)

Schließlich wirken sich ökonomische Verhältnisse, trotz der Subventionierung von Musikschulangeboten, auf die Ausübung kultureller Aktivitäten (vgl. Huth & Weishaupt 2009: 232f.) aus. Aus empirischer Sicht kann aufgrund der vorangegangenen Auswer-

tung als gesichert gelten, dass die intendierte „kulturelle Teilhabe für alle“ durch musikpraktische schulische Angebote weniger gefördert wird als weithin angenommen. Vielleicht ist es sogar so, dass – mit Bourdieu argumentiert – schulische Profilierungen durchaus auch zur „Reaktivierung eines besonders verschleierte[n] Differenzierungsprinzips beitragen“ (Bourdieu & Champagne 1997: 531) können.

6. Ausblick

Bei der vorgestellten Studie *Musikunterricht aus Schülersicht* handelt es sich um eine Fragebogenstudie. Die Daten aus den vorrangig geschlossenen Fragen wurden mit statistischen Methoden ausgewertet und danach literatur- und theoriegestützt interpretiert.

Auf diese Weise konnten mehrere Forschungslücken geschlossen werden:

- MASS stellt die Perspektive von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I in den Mittelpunkt der Untersuchung, vermittelt somit Einstellungsdaten der Akteure von Musikunterricht.
- Bislang verstreut vorliegende Daten sind in dieser Publikation zusammengeführt, um sie besser zugänglich zu machen.
- Auf den immer wieder beklagten Mangel an empirisch belastbarem Wissen, bspw. über die Beliebtheit des Fachs Musik, reagiert meine Publikation mit umfangreichen Daten und deren deskriptiven Auswertung, die bildungspolitische und didaktische Argumentationen empirisch stützen können.
- Musikdidaktischen Desideraten im Bereich der Geschlechterforschung wird ebenfalls mit neuen Daten begegnet. Dabei liegt das Augenmerk auf adoleszenten Jungen und deren Einstellungen gegenüber dem Musikunterricht.

Die quantitative Anlage von MASS zieht zugleich einige Begrenzungen nach sich. Zwar erlaubt sie verallgemeinernde Aussagen über Einstellungen von Jugendlichen, sie erlangt jedoch nur sehr beschränkt Einsichten in kausale Zusammenhänge und die Innenperspektive der Befragten. Daher lassen sich aus den Daten kaum unterrichtliche Konsequenzen ableiten. Dazu bedarf es eines anderen Zugangs zum Forschungsfeld, der in der Anschlussstudie *Musikunterricht zwischen femininem Fachimage und instrumentellem Geschlechtsrollen-Selbstbild* (FEIN) gewählt wird: Durch die Methoden Unterrichtsexperiment und -beobachtung sowie Gesprächen mit den beteiligten Jugendlichen können zum einen sichtbare Unterrichtsinteraktionen und zum anderen die Innenperspektive der Akteure von Unterricht erfasst werden. Inhaltlich vertieft FEIN den aus MASS resultierenden Befund, dass adoleszente Jungen, die ihre Geschlechtsbild an stereotypen Männlichkeitsvorstellungen orientieren, dem Musikunterricht als femininer Domäne deutlich distanziert gegenüberstehen.

Literatur

- Alfmann, Dorothee (1996): Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten. Stuttgart: Kohlhammer.
- Altsötter-Gleich, Christina (2004): Expressivität, Instrumentalität und psychische Gesundheit. Ein Beitrag zur Validierung einer Skala zur Erfassung des geschlechtsrollenbezogenen Selbstkonzepts. In: *Zeitschrift für Differentielle und diagnostische Psychologie* (25), H. 3, S. 123-139.
- Anders, Yvonne; Baumert, Jürgen; et al. (Hg.) (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Athenstaedt, Ursula; Mikula, Gerold; Brendt, Cornelia (2009): Gender role self-concept and leisure activities of adolescents. In: *Sex roles* (54), H. 60, S. 399-409.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016 Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.
- Barth, Dorothee (2016): Schlaglichter auf Positionen in der Fachgeschichte der Musikpädagogik/-didaktik. In: Dorothee Barth (Hg.): Musik. Kunst. Theater. Fachdidaktische Positionen ästhetisch-kultureller Bildung an Schulen. Osnabrück: EPOS, S. 3-18.
- Bastian, Hans Günther (1993): Musiklehrer und ihr Berufsbild im Schülerurteil. Teilergebnisse einer Repräsentativstudie. In: Hermann J. Kaiser, Eckhard Nolte und Michael Roske (Hg.): Vom pädagogischen Umgang mit Musik. Mainz: Schott, S. 208-224.
- Bauer, Ullrich; Grundmann, Matthias (2007): Sozialisation und Selektion. Die Wiederentdeckung sozialer Ungleichheit in der Sozialisationsforschung. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* (27), H. 2, S. 115-127.
- Baumert, Jürgen (Hg.) (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS.
- Baumert, Jürgen; Maaz, Kai (2006): Das theoretische und methodische Konzept von PISA zur Erfassung sozialer und kultureller Ressourcen der Herkunftsfamilie: Internationale und nationale Rahmenkonzeption. In: Jürgen Baumert (Hg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Wiesbaden: VS, S. 11-29.
- Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hg.) (2010⁴): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS.
- Behne, Klaus-Ernst (2009): Musikerleben im Jugendalter. Eine Längsschnittstudie. Regensburg: ConBrio.
- Behrens, Peter; Rathgeb, Thomas (2011): JIM-Studie 2011 (Jugend, Information, (Multi-)Media). Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Online: www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf11/JIM2011.pdf [05.08.2012].
- Bem, Sandra L. (1974): The measurement of psychological androgyny. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology* (42), H. 2, S. 155-162.
- Bem, Sandra L. (1981): Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. In: *Psychological Review* (88), H. 4, S. 354-364.
- Bergmann, Christian; Eder, Ferdinand (2000): Geschlechtsspezifische Interessen in der Sekundarstufe II. In: *Empirische Pädagogik*, H. 3, S. 255-285.
- Böhnisch, Lothar; Winter, Reinhard (1993): Männliche Sozialisation. Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf. Weinheim: Juventa.
- Bourdieu, Pierre (1992⁵): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2005): Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller.
- Bourdieu, Pierre; Champagne, Patrick (1997): Die intern Ausgegrenzten. In: Bourdieu, Pierre et al. (Hg.): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz: UVK, S. 527-534.

- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (Hg.) (1971): Die Illusion der Chancengleichheit Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, Pierre; Steinrück, Margareta (1992/2005): Die verborgenen Mechanismen der Macht (Sammlung von Interviews Artikeln, Briefen etc.). Hamburg: VSA-Verlag.
- Brandes, Holger (2001): Der männliche Habitus. Opladen: Leske + Budrich.
- Brüll, Matthias (2010): Akademisches Selbstkonzept und Bezugsgruppenwechsel. Göttingen: Hogrefe.
- Brunner, Martin; Keller, Ulrich; Dierendonck, Christophe; Reichert, Monique; Ugen, Sonja; Fischbach, Antoine; Martin, Romain (2010): The structure of academic self-concepts revisited. The nested Marsh/Shavelson model. In: *Journal of Educational Psychology* (102), H. 4, S. 964-981.
- Bryson, Bethany (1996): "Anything But Heavy Metal": Symbolic Exclusion and Musical Dislikes. In: *American Sociological Review* (61), H. 5 S. 884-899.
- Budde, Jürgen (2009): Mathematikunterricht und Geschlecht. Empirische Ergebnisse und pädagogische Ansätze. Bonn
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Berlin.
- Calmbach, Marc (2012): Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Düsseldorf: Haus Altenberg.
- Cerachowitz, Claudia (2012): Musizieren - Zentrum des Musiklernens in der Schule. Modelle – Analysen – Perspektiven. Augsburg: Wißner.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1985): Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Connell, Raewyn (2013): Gender. Wiesbaden: Springer VS (Geschlecht und Gesellschaft, 53).
- Daniels, Zoe (2008): Entwicklung schulischer Interessen im Jugendalter. Münster: Waxmann.
- Dickhäuser, Oliver (2006): Fähigkeitsselbstkonzepte. Entstehung, Auswirkung, Förderung. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* H. 1/2, S. 5-8.
- Dollase, Rainer (2004): Die guten alten Zeiten sind vorbei – musikalische Bildung im Visier der aktuellen Schul- und Bildungspolitik. Düsseldorf: Landesmusikrat NRW.
- Dölling, Irene; Krais, Beate (2007): Pierre Bourdieus Soziologie der Praxis: ein Werkzeugkasten für die Frauen- und Geschlechterforschung. In: Ulla Bock, Irene Dölling und Beate Krais (Hg.): *Prekäre Transformationen. Pierre Bourdieus Soziologie der Praxis und ihre Herausforderungen für die Frauen- und Geschlechterforschung*. Göttingen: Wallstein-Verlag, S. 12-37.
- Eckes, Thomas (2010): Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In: Ruth Becker und Beate Kortendiek (Hg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung*. 3. erw. und aktual. Auflage. Wiesbaden: VS, S. 178-189.
- Eichhorn, Christoph (2012⁶): Classroom-Management. Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Emmison, Michael (2003): Social class and cultural mobility Reconfiguring the cultural omnivore thesis. In: *Journal of Sociology* (39), H. 3, S. 211-230.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2011): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule – Geschlechterbrille versus Blick auf Vielfalt. In: Karin Böllert und Catrin Heite (Hg.): *Sozialpolitik als Geschlechterpolitik*. Wiesbaden: VS, S. 61-80.
- Fend, Helmut (2009): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS.
- Fiedler, Daniel; Müllensiefen, Daniel (2016): Struktur und Entwicklung von Musikalischem Selbstkonzept, Musikalischer Erfahrungheit und Interesse am Schulfach Musik. In: Jens Knigge und Anne Niesen (Hg.): *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft*. Münster: Waxmann, S. 209-230.
- Fiedler, Daniel; Müllensiefen, Daniel (2017 i.D.): Musikalische Erfahrungheit und Musikalisches Selbstkonzept beeinflussen die Entwicklung des Interesses am Schulfach Musik. In: Alexander Cvetko und Christian Rolle (Hg.): *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft*. Münster: Waxmann.

- Fredericks, J. et al (2005): Family socialization, gender, and participation in sports and instrumental music. In: Catherine R. Cooper et al. (Hg.): Developmental pathways through middle childhood. New York, S. 41-62.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2008): Wirkt was? – Was wirkt? Gegenstandsangemessene Wirkungsforschung in der Frühpädagogik. In: Hilde Balluseck (Hg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen: Budrich, S. 279-290.
- Furter-Kallmünzer, Maria; Janke, Dirk; Kellermann, Doris; Lipski, Jens (2002): In der Freizeit für das Leben lernen. Eine Studie zu den Interessen von Schulkindern. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Georg, Werner (2009): Hochkulturelle Orientierungen von der Adoleszenz ins Erwachsenenalter – Kontinuität und Wandel vor dem Hintergrund Latenter Klassenanalysen. In: Helmut Fend, Fred Berger und Urs Grob (Hg.): Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der LiFE-Studie. Wiesbaden: VS, S. 415–425.
- Gerhards, Jürgen (2008): Die kulturell dominierende Klasse in Europa: Eine vergleichende Analyse der 27 Mitgliedsländer der Europäischen Union im Anschluss an die Theorie von Pierre Bourdieu. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (60), H. 4, S. 723-748.
- Göppel, Rolf (2007): Aufwachsen heute. Veränderungen der Kindheit – Probleme des Jugendalters. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grgic, Mariana; Züchner, Ivo (2013): Musikalische Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (16), H. 3, S. 123-141.
- Grotlüschen, Anke (2010): Erneuerung der Interessetheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. Wiesbaden: VS.
- Gruhn, Wilfried (2005): Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens. 2., überarb. Auflage. Hildesheim: Olms.
- Grundmann, Matthias (2008): Handlungsbefähigung – eine sozialisationstheoretische Perspektive. In: Hans-Uwe Otto und Holger Ziegler (Hg.): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS, S. 131-142.
- Grundmann, Matthias; Bittlingmayer Uwe H.; Dravenau, Daniel; Groh-Samberg, Olaf (2010): Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hg.): Bildung als Privileg. Wiesbaden: VS, S. 51-78.
- Günther, Ulrich (1991): Über Notation und Notenlehrgänge. In: Wulf Dieter Lugert (Hg.): Aspekte gegenwärtiger Musikpädagogik. Ein Fach im Umbruch. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, S. 47-53.
- Haag, Ludwig; Götz, Thomas (2012): Mathe ist schwierig und Deutsch aktuell: Vergleichende Studie zur Charakterisierung von Schulfächern aus Schülersicht. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* (59), H. 1, S. 32-46.
- Hammel, Lina (2011): Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Berlin: LIT-Verlag.
- Hannover, B. (1997a). Das dynamische Selbst: Die Kontextabhängigkeit selbstbezogenen Wissens. Bern: Huber.
- Hannover, B. (1997b): Zur Entwicklung des geschlechtsrollenbezogenen Selbstkonzepts. Der Einfluß 'männlicher' und 'femininer Tätigkeiten' auf die Selbstbeschreibung mit instrumentellen und expressiven Personeneigenschaften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, (28), S. 60–75.
- Hannover, Bettina (2004): Gender revisited. Konsequenzen aus PISA für die Geschlechterforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Beiheft 3 (Lenzen, Dieter et al. (Hrsg.): PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung), S. 77-95.
- Hannover, Bettina (2008): Vom biologischen zum psychologischen Geschlecht. Die Entwicklung von Geschlechtsunterschieden. In: Alexander Renkl (Hg.): Lehrbuch Pädagogische Psychologie. Bern: Huber, S. 339-388.
- Hannover, Bettina (2010): Sozialpsychologie und Geschlecht: Die Entstehung von Geschlechtsunterschieden aus der Sicht der Selbstpsychologie. In: Gisela Steins (Hg.): Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung. Wiesbaden: VS, S. 27-42.

- Hannover, Bettina; Kessels, Ursula (2008): Geschlechterunterschiede beim Lernen. In: Wolfgang Schneider und Marcus Hasselhorn (Hg.): Handbuch der pädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 116-125.
- Hannover, Bettina; Kessels, Ursula (2011): Sind Jungen die neuen Bildungsverlierer? Empirische Evidenz für Geschlechterdisparitäten zuungunsten von Jungen und Erklärungsansätze. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* (25), H. 2, S. 89-103.
- Harnischmacher, Christian (1994): Handlungstheoretische Persönlichkeitsforschung in der Musikpsychologie. In: Heiner Gembris, Rudolf-Dieter Kraemer und Georg Maas (Hg.): Musikpädagogische Forschungsberichte 1993. Augsburg: Wißner, S. 71-81.
- Harring, Marius (2011): Das Potenzial der Freizeit. Soziales, kulturelles und ökonomisches Kapital im Kontext heterogener Freizeitwelten Jugendlicher. Wiesbaden: VS.
- Harrison, Scott D. (2004): Swinging Back the Gender Pendulum: Addressing boy's needs in music education research and practice. In: Lee R. Bartel (Hg.): Questioning the Music Education Paradigm. Volume II. Toronto, S. 270-289.
- Harrison, Scott David (2009): Music making in adolescence and beyond. In: Scott David Harrison (Hg.): Male voices. Stories of boys learning through making music. Camberwell: ACER Press, S. 48-61.
- Hartmann, Michael; Kopp, Johannes (2001): Elitenselektion durch Bildung oder durch Herkunft? Promotion, soziale Herkunft und der Zugang zu Führungspositionen in der deutschen Wirtschaft. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, H. 3, S. 436-466.
- Hartmann, Petra; Trautner, Hanns Martin (2009): Die Bedeutung des Pubertätsstatus und Entwicklungstempos für die Geschlechtsidentität von Mädchen und Jungen in der Adoleszenz. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* (41), H. 2, S. 63-78.
- Hattie, John (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.
- Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning" besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Häußler, Peter; Hoffmann, Lore (1998): Chancengleichheit für Mädchen im Physikunterricht – Ergebnisse eines erweiterten BLK-Modellversuchs. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* (4), H. 1, S. 51-67.
- Häußler, Peter et al. (1980): Physikalische Bildung. Eine curriculare Delphi-Studie. Kiel: IPN.
- Helmke, Andreas (2003): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, Andreas (2006): Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Notwendigkeit der Rückbesinnung auf den Unterricht als dem „Kerngeschäft“ der Schule. In: *Pädagogik* (58), H. 2, S. 42-45.
- Helmke, Andreas; Pistol, Kathleen.; Pikowsky, Birgit; Wagner, Wolfgang (2009): Schüler als Experten von Unterricht. Unterrichtsqualität aus Schülerperspektive. In: *Lernende Schule*, H. 46-47, S. 98-105.
- Heß, Frauke (2005): Pauken statt 'Pauken'. Überlegungen zur Nachhaltigkeit musikbezogenen Lernens durch Klassenmusizieren. In: Frauke Heß (Hg.): Zugänge zur Musik. Kassel: Bosse, S. 81-98.
- Heß, Frauke (2010): Musikmachen: Ziel oder Methode des Musikunterrichts. In: Jürgen Vogt, Christian Rolle und Frauke Heß (Hg.): Inhalte des Musikunterrichts. Münster: LIT-Verlag, S. 59-76.
- Heß, Frauke (2011): Musikunterricht zwischen Sach- und Fachinteresse. Ergebnisse aus der Pilotstudie Musikunterricht aus Schülersicht. In: *Beiträge empirischer Musikpädagogik* (2), H. 1, S. 1-26.
- Hessisches Kultusministerium (o.J.): Lehrplan Musik. Bildungsgang Hauptschule. Online: <https://kultusministerium.hessen.de/schule/bildungsstandards-kerncurricula-und-lehrplaene/lehrplaene/hauptschule> [2.4.2017].
- Hessisches Kultusministerium (o.J.): Lehrplan Musik. Gymnasialer Bildungsgang. Online: <https://kultusministerium.hessen.de/schule/bildungsstandards-kerncurricula-und-lehrplaene/lehrplaene/gymnasium-9> [2.4.2017].
- Hessisches Kultusministerium (o.J.): Lehrplan Musik. Handreichungen für schulformübergreifende (integrierte) Gesamtschulen und Förderstufen. Online: <https://kultusministerium.hessen.de/schule/bildungsstandards-kerncurricula-und-lehrplaene/lehrplaene/integrierte-gesamtschule-igs> [2.4.2017].

- Hessisches Kultusministerium (o.J.): Verordnung über die Stundentafeln für die Primarstufe und die Sekundarstufe I vom 20. Dezember 2006, geändert durch Verordnung vom 20. Juni 2008 (ABl. S. 239), vom Fassung vom 14.06.2005 (GVBl. I S. 442), zuletzt geändert durch Gesetz vom 13.07. 2006 (GVBl. I S. 386). Online: <https://kultusministerium.hessen.de/schule/schulrecht/unterricht> [2.4.2017].
- Hirschauer, Stefan (1994): Die soziale Fortpflanzung der Zwei-Geschlechtlichkeit. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (46), H. 4, S. 668-692.
- Hirschauer, Stefan (2001): Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. In: Bettina Heintz (Hg.): *Geschlechtersoziologie*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 208-235.
- Hirschauer, Stefan (2016): Judith, Niklas und das Dritte der Geschlechterdifferenz: undoing gender und die Post Gender Studies. In: *GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft* (8), H. 3, S. 114-129.
- Hoffmann, Freia (2002): Musiklernen männlich - weiblich: fünf Thesen. In: *Üben und Musizieren* (19), H. 5, S. 12-17.
- Hoffmann, Lore; Häußler, Peter (1998): Die IPN-Interessenstudie Physik. Kiel: IPN.
- Huth, Radoslaw; Weishaupt, Horst (2009): Bildung und hochkulturelle Freizeitaktivitäten. In: *Journal for Educational Research Online* (1), H. 1, S. 224-240.
- Isengard, Bettina (2005): Freizeitverhalten als Ausdruck sozialer Ungleichheiten oder Ergebnis individualisierter Lebensführung? In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (57), H. 2, S. 254-277.
- Jäger-Flor, Doris; Jäger, Reinhold S. (2008): Bildungsbarometer zum Thema „Mathematik“ 1/2008. Ergebnisse, Bewertungen und Perspektiven. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Jost, Christofer (2010): Populäre Musik und schulische Bildung. Eine Neuordnung pädagogischer, musikpädagogischer und curricularer Semantiken in Deutschland nach 1945. Baden-Baden: Nomos.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (1992): Jugend '92: Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland. Im Spiegel der Wissenschaften (Bd. 2). Opladen: Leske + Budrich.
- Kampshoff, Marita (2007): Geschlechterdifferenz und Schulleistung. Deutsche und englische Studien im Vergleich. Wiesbaden: VS.
- Kessels, Ursula (2002): Undoing gender in der Schule. Eine empirische Studie über Koedukation und Geschlechtsidentität im Physikunterricht. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Kessels, Ursula (2013): Zicken und Macker? Zur Bedeutung der Geschlechtsidentität. In: *IPN-Blätter* (30), H. 4, S. 4-5.
- Kessels, Ursula; Hannover, Bettina (2004a): Empfundene "Selbstnähe" als Mediator zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungskurswahlintentionen. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* (36), H. 3, S. 130-138.
- Kessels, Ursula; Hannover, Bettina (2004b): Entwicklung schulischer Interessen als Identitätsregulation. In: Jörg Doll und M. Prenzel (Hg.): *Bildungsqualität von Schule*. Münster: Waxmann, S. 398-412.
- Kessels, Ursula; Hannover, Bettina (2006): Zum Einfluss des Images von mathematisch-naturwissenschaftlichen Schulfächern auf die schulische Interessenentwicklung. In: Manfred Prenzel (Hg.): *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule*. Münster: Waxmann, S. 350-369.
- Kessels, Ursula; Hannover, Bettina (2015): Gleichaltrige. In: Elke Wild und Jens Möller (Hg.): *Pädagogische Psychologie*. vollst. überarb. u. aktual. 2. Auflage. Berlin: Springer, S. 284-302.
- Kessels, Ursula; Steinmayr, Ricarda (2013): Der subjektive Wert von Schule in Abhängigkeit vom verbalen und mathematischen Selbstkonzept. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* (27), H. 1, S. 105-113.
- Knobloch, S.; Vorderer, P.; Zillmann, D. (2000): Der Einfluß des Musikgeschmacks auf die Wahrnehmung möglicher Freunde im Jugendalter. In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie* (31), H. 1, S. 18-30.
- Köhler, Alexander (2014): Interesse wecken an klassischer Musik. Eine empirische Studie zur Interessenssteigerung von Schülern an klassischer Musik. Augsburg: Wißner-Verlag.

- Köller, Olaf (2012): What works best in school? Hatties Befunde zu Effekten von Schul- und Unterrichtsvariablen auf Schulleistungen. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* (59), H. 1, S. 72-78.
- Köller, Olaf; Trautwein, Ulrich; Lüdtke, Oliver; Baumert, Jürgen (2006): Zum Zusammenspiel von schulischer Leistung, Selbstkonzept und Interesse in der gymnasialen Oberstufe. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* (20), H. 1/2, S. 27-39.
- Körber-Stiftung (04.01.2014): Kaum Interesse an klassischer Musik. Online: <http://www.koerber-stiftung.de/presse/pressemeldungen/presse-details-stiftung/artikel/kaum-interesse-an-klassischer-musik.html>. [12.11.2016]
- Kounin, Jacob S. (1976): *Techniken der Klassenführung*. Bern: Huber.
- Krahé, Barbara; Berger Anja; Möller, Ingrid (2007): Entwicklung und Validierung eines Inventars zur Erfassung des Geschlechtsrollen-Selbstkonzepts im Jugendalter. In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie* (38), H. 3, S. 195-208.
- Kramer, Rolf-Torsten (2011): *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS.
- Kramer, Rolf-Torsten; Helsper, Werner (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Heinz-Hermann Krüger et al. (Hg.): *Bildungsungleichheit revisited*. Wiesbaden: VS, S. 103-125.
- Kranefeld, Ulrike; Busch, Thomas; Dücker, Jelena (2015): BEGIn - Instrumentaler Gruppenunterricht in der Grundschule: Teilnahme, Selbstkonzepte, Gestaltungsmuster. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): *Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument*. Berlin, S. 49-89.
- Kranefeld, Ulrike; Heberle, Kerstin; Pankoke, Carla (2015): Zur videographischen Erfassung von Passungsprozessen im Musikunterricht – Methodologische Überlegungen und fallanalytische Perspektiven. In: *Beiträge empirischer Musikpädagogik* (6), H. 2, S. 1-20.
- Krapp, Andreas (1998): Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* (44), S. 185-201.
- Kröner, Stephan; Lüdtke, Oliver; Maaz, Kai; Trautwein, Ulrich; Köller, Olaf (2008): Wer geht ins Theater? Künstlerisches Interesse und Offenheit für Erfahrung als Prädiktoren für Veränderungen kultureller Partizipation in der Emerging Adulthood. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* (40), H. 2, S. 100-110.
- Lamsfuß, S.; Rost, Detlef H. (1993): Diagnostik und Relevanz des Selbstkonzepts von Leistungen und Fähigkeiten im pädagogischen Kontext. In: Hans-Peter Langfeldt (Hg.): *Pädagogisch-psychologische Diagnostik aktuelle Entwicklungen und Ergebnisse*. Heidelberg: Asanger, S. 145-164.
- Liebau, Eckart (2006): Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen. In: Barbara Friebertshäuser (Hg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer, S. 41-58.
- Lüdtke, Oliver; Köller, Olaf; Artelt, Petra; Stanat, Cordula; Baumert, Jürgen (2002): Eine Überprüfung von Modellen zur Genese akademischer Selbstkonzepte: Ergebnisse aus der PISA-Studie. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* (16), H. 3/4, S. 151-164.
- Lüdtke, Oliver; Trautwein, Ulrich; Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen (2006): Analyse von Lernumwelten. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* (20), H. 1/2, S. 85-96.
- Maaz, Kai; Baumert, Jürgen; Trautwein, Ulrich (2010): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Heinz-Hermann Krüger et al.: *Bildungsungleichheit revisited*. Wiesbaden: VS, S. 69-102.
- Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias; Röcker, Timo (2007): *Jugend – Werte – Medien: die Studie*. Weinheim: Beltz.
- Marktforschungsinstitut iconkids & youth (2008): Umfrage zu Lieblingsfächer für das Apothekenkindermagazi "medizin". Online: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/1809/umfrage/lieblingsfach-in-der-schule/> [31.03.2017].
- Marsh, Herbert W. (1986): Verbal and math self-concepts. An internal/external frame of reference model. In: *American Educational Research Journal* (23), H. 1, S. 129-149.
- Meier, Markus D. (2008): Musikunterricht als Koedukation? Eine dreijährige Longitudinalstudie an einer ländlichen hessischen Gesamtschule. Göttingen: Cuvillier.

- Merkel, Christine M. (2008): Kulturelle Bildung für Alle. Von Lissabon 2006 nach Seoul 2010. Bonn: Dt. UNESCO-Kommission.
- Meuser, Michael (2010³): Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster. Wiesbaden: VS.
- Meyer, Hilbert L. (1980): Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Königstein: Scriptor.
- Meyer, Meinert A.; Jessen, Silke (2000): Schülerinnen und Schüler als Konstrukteure ihres Unterrichts. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (46), H. 5, S. 711-730.
- Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (2011): Programmstandards "Jedem Kind ein Instrument". Online: <https://www.jekits.de/programm/jeki-informationen/> [03.04.2017].
- Möller, Jens (2008): Lernmotivation. In: Alexander Renkl (Hg.): Lehrbuch Pädagogische Psychologie. Bern: Huber, S. 263-298.
- Möller, Jens; Köller, Olaf (2004): Die Genese akademischer Selbstkonzepte. Effekte dimensionaler und sozialer Vergleiche. In: *Psychologische Rundschau* (55), H. 1, S. 19-27.
- Muckenfuß, Heinz (1995): Lernen im sinnstiftenden Kontext. Entwurf einer zeitgemäßen Didaktik des Physikunterrichts. Berlin: Cornelsen.
- Müller, Renate; Glogner, Patrick; Rhein, Stefanie; Heim, Jens (2002): Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Mutz, Michael; Burrmann, Ulrike (2014): Sind Mädchen im koedukativen Sportunterricht systematisch benachteiligt? In: *Sportwissenschaft* (44), H. 3, S. 171-181.
- Niessen, Anne (2006): Individuale Konzepte von Lehrenden. Berlin: LIT-Verlag.
- Niessen, Anne; Lehmann-Wermser, Andreas (2006): Musikunterricht im Spiegel mehrperspektivischer Sinnzuschreibung. In: Niels Knolle (Hg.): Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik. Essen: Die Blaue Eule, S. 239-252.
- Nold, Daniela (2010): Sozioökonomischer Status von Schülerinnen und Schülern 2008. Ergebnisse des Mikrozensus. In: *Wirtschaft und Statistik* (2), S. 138-149. Online: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/BildungForschungKultur/StatusSchueler_2010.html. [20.03.2017].
- Nonte, Sonja; Schwippert, Knut (2012): Musikalische und sportliche Profile an Grundschulen – Auswirkungen auf Klassenklima und Selbstkonzept. In: *Beiträge empirischer Musikpädagogik* (3), H. 1, S. 1-25.
- Oster, Martina (2013): Musik und Geschlecht. Eine empirische Studie zu Orientierungsmustern von Grundschulkindern. Hildesheim: Olms.
- Papst-Krueger, Michael (2013): Klassenmusizieren. In: Werner Jank (Hg.): Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 5., überarb. Neuaufl. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 158-168.
- Peterson, Richard A. (1992): Understanding audience segmentation. From elite and mass to omnivore and univore. In: *Poetics* (21), H. 4, S. 243-258.
- Peterson, Richard A.; Kern, Roger M. (1996): Changing Highbrow Taste: From Snob to Omnivore. In: *American Sociological Review* (61), H. 5, S. 900-907.
- Pohlmann, Britta (2005): Konsequenzen dimensionaler Vergleiche. Zur Domänenspezifität kognitiver, motivationaler und behavioraler Variablen. Münster: Waxmann.
- Precht, Markus (2005): 'Doing Gender' im Chemieunterricht. Zum Problem der Konstruktion von Geschlechterdifferenz – Analyse, Reflexion und mögliche Konsequenzen für die Lehre von Chemie. Dissertation Online: <http://kups.ub.uni-koeln.de/1825/>. [12.11.2016].
- Preiß, Christine (2008): Leben und Lernen mit Musik. In: Peter Wahler, Christine Preiß und Claus J. Tully (Hg.): Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung. 2. erw. Auflage. Wiesbaden: VS, S. 143-164.
- Rakoczy, Katrin; Klieme, Eckhard; Pauli, Christine (2008): Die Bedeutung der wahrgenommenen Unterstützung motivationsrelevanter Bedürfnisse und des Alltagsbezugs im Mathematikunterricht für die selbstbestimmte Motivation. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* (12), H. 1, S. 25-35.
- Rat für Kulturelle Bildung e. V. (Hg.) (2013): Alles immer gut. Mythen kultureller Bildung. Essen: Rat für Kulturelle Bildung.

- Roeder, Peter M.; Gruehn, Sabine (1996): Kurswahl in der Gymnasialen Oberstufe. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (42), H. 4, S. 497-518.
- Rogers, Bill (2013): Classroom Management. Das Praxisbuch. Weinheim: Beltz.
- Rössel, Jörg (2006): Allesfresser im Kinosaal? Distinktion durch kulturelle Vielfalt in Deutschland. In: *Soziale Welt* (57) H. 3, S. 259-272.
- Rost, Detlef H.; et al. (2007): Differentielles schulisches Selbstkonzept-Gitter mit Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten; DISK-GITTER mit SKSLF-8; Manual. Göttingen: Hogrefe.
- Rost, Detlef H.; Sparfeldt, Jörn R. (2002): Facetten des schulischen Selbstkonzepts. Ein Verfahren zur Messung des differentiellen Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten (DISK-Gitter). In: *Diagnostica* (48), S. 130-140.
- Rost, Detlef H.; Sparfeldt, Jörn R.; Schilling, Susanne R. (2007): DISK-GITTER mit SKSLF-8. Online: <https://www.testzentrale.de/shop/test-komplett-bestehend-aus-manual-10-fragebogen-skslf-8-10-fragebogen-disk-gitter-10-auswertungsbogen-und-mappe.html> [05.04.2017].
- Salisch, Maria von; Kristen, Astrid; Oppl, Caroline (2007): Computerspiele mit und ohne Gewalt. Auswahl und Wirkung bei Kindern. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Schelp, Sarah (2006): Macht Musik! Wer ein Instrument lernt, kommt besser durchs Leben. Aber warum nur weiß unsere Gesellschaft das Glück des Musizierens nicht mehr zu schätzen? In: *Die Zeit*, 30.11.2006 (Nr. 49).
- Schilling, Susanne; Sparfeldt, Jörn R.; Rost, Detlef H. (2006): Facetten schulischen Selbstkonzepts: Welchen Unterschied macht das Geschlecht? In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* (20), H. 1/2, S. 9-18.
- Schilling, Susanne R.; Sparfeldt, Jörn R.; Rost, Detlef H.; Nickels, Grete (2004): Schulische Selbstkonzepte – Zur Validität einer erweiterten Version des Differentiellen Selbstkonzept Gitters (DISK-Gitter). In: *Diagnostica* (51), H. 1, S. 21-28.
- Schmid, Gabriella; Schlegel, Felicia; Huber, Éveline (2016): Lebens- und Selbstkonzepte von Mädchen in der Ostschweiz – ein Vergleich von drei Altersgruppen. In: *GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft* (8), H. 3, S. 29-45.
- Seelig, Günther F. (1968): Beliebtheit von Schulfächern: empirische Untersuchung über psychologische Zusammenhänge von Schulfachbevorzugen. Weinheim: Beltz.
- Shavelson, Richard J.; Hubner, Judith J.; Stanton, George C. (1976): Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. In: *Review of Educational Research* (46), H. 3, S. 407-441.
- Shell Deutschland Holding (Hg.) (2010): Jugend 2010: Eine pragmatische Generation behauptet sich. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Siebenaler, Dennis J. (2006): Factors that Predict Participation in Choral Music for High-School Students. In: *Research and Issues in Music Education* (4), H. 1, S. 1-11.
- Siedenburg, Ilka (2009): Geschlechtstypisches Musiklernen. Eine empirische Untersuchung zur musikalischen Sozialisation von Studierenden des Lehramts Musik. Osnabrück: EPOS.
- Solga, Heike; Dombrowski, Rosine (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Arbeitspapier der Hans-Böckler-Stiftung 171. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Online: <https://wzb.eu/de/forschung/bildung-arbeit-und-lebenschancen/ausbildung-und-arbeitsmarkt/projekte/soziale-ungleichheiten-in-schu> [12.11.2016]
- Spychiger, Maria (2014): Das musikalische Selbstkonzept. Wer ich bin und was ich kann in der Musik. In: *Üben und Musizieren*, H. 6, S. 18-21.
- Stallmann, Martina; Wagner, Christine; Darge, Kerstin (2002): Bericht über das Projekt AIDA: Adaption in der Adoleszenz. O.O.
- Stein, Petra (2006): Lebensstile im Kontext von Mobilitätsprozessen. Entwicklung eines Modells zur Analyse von Effekten sozialer Mobilität und Anwendung in der Lebensstilforschung. Wiesbaden: VS.
- Stiensmeier-Pelster, Joachim; Rheinberg, Falko (Hg.) (2003): Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept. Göttingen: Hogrefe.

- Strauß, Bernd; Köller, Olaf; Möller, Jens (1996): Geschlechterstereotypologien - eine empirische Prüfung des additiven und des balancierten Modells. In: *Zeitschrift für Differentielle und diagnostische Psychologie* (17), H. 2, S. 67-83.
- Terhag, Jürgen (2006): Zwanzig Jahre ‚Un-Unterrichtbarkeit‘ Populärer Musik. Ein didaktisches Problem hat Geburtstag. In: Wolfgang Pfeiffer und Jürgen Terhag (Hg.): *Musikkulturen - fremd und vertraut*. Oldershausen: Lugert, S. 39-51.
- Terhart, Ewald (2011): Rezension zu: Hattie, John. *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (57), H. 1, S. 136-139.
- Trautwein, Ulrich (2003): *Schule und Selbstwert*. Münster, Berlin: Waxmann.
- Vispoel, Walter P. (1995): Self-Concept in Artistic Domains: An Extension of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) Model. In: *Journal of Educational Psychology* (87), H. 1, S. 134-153.
- Vispoel, Walter P. (2000): Music Self-Concept: Instrumentation, Sturcture, and Theoretical Linkages. In: Herbert W. Marsh (Hg.): *Self-concept theory, research & practice. Advances for the new millenium: proceedings of the inaugural international conference, University of Western Sydney, Sydney, Australia, 5-6 October 2000*. [Sydney]: University of Western Sydney, SELF Research Centre, S. 100-107.
- Wagner, Wolfgang (2008): Methodenprobleme bei der Analyse der Unterrichtswahrnehmung aus Schülersicht - am Beispiel der Studie DESI der Kultusministerkonferenz.
- Wagner, Wolfgang; Helmke, Andreas; Rösner, Ernst (2009): *Deutsch Englisch Schülerleistungen international. Dokumentation der Erhebungsinstrumente für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte*. Frankfurt am Main: DIPF.
- Wagner, Wolfgang; Helmke, Andreas; Schrader, Friedrich-Wilhelm; Eichler, Wolfgang; Thomé, Günther, Willenberg, Heiner (2008): Selbstkonzept und Motivation im Fach Deutsch. In: Eckhard Klieme et al. (Hg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz, S. 231-243.
- Wahler, Peter; Preiß, Christine; Tully, Claus J. (Hg.) (2008): *Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung*. 2. erw. Auflage. Wiesbaden: VS.
- Weber, Martin (1997): *Musikpädagogik im Zeichen des Pluralismus. Eine Studie zur Geschichte und Gegenwart der bundesdeutschen Musikpädagogik*. Hannover: IfMPF.
- Wedgwood, Nikki; Connell, Robert W. (2010): Männlichkeitsforschung: Männer und Männlichkeiten im internationalen Forschungskontext. In: Ruth Becker und Beate Kortendiek (Hg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung*. 3. erw. und aktual. Auflage. Wiesbaden: VS, S. 116-125.
- Weinert, Franz (1997): Notwendige Methodenvielfalt. Unterschiedliche Lernfähigkeiten erfordern variable Unterrichtsmethoden. In: *Friedrich Jahresheft*, S. 50-52.
- Wilke, Kerstin (2012): *Bushido oder Bunt sind schon die Wälder?! Musikpräferenzen von Kindern in der Grundschule*. Berlin: LIT-Verlag.
- Willems, Katharina (2007): *Schulische Fachkulturen und Geschlecht. Physik und Deutsch – natürliche Gegenpole?* Bielefeld: Transcript.
- Ziepert, Albrecht (2007): Etwas anstrengend und oft langweilig. Wahrnehmung des Musikunterrichts in der Grundschule aus Schülerperspektive. In: *afs-Magazin*, H. 24, S. 26-29.
- Zinnecker, Jürgen (2008): Schul- und Freizeitkultur der Schüler. In: Werner Helsper und Jeanette Böhme (Hg.): *Handbuch der Schulforschung*. 2., durchgesehene und erw. Auflage. Wiesbaden: VS, S. 532-554.
- Zinnecker, Jürgen; Silbereisen, Rainer K.; Georg, Werner (1998²): *Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern*. Weinheim: Juventa.
- Zwick, Michael M.; Renn, Ortwin (2000): *Die Attraktivität von technischen und ingenieurwissenschaftlichen Fächern bei der Studien- und Berufswahl junger Frauen und Männer*. Stuttgart: Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg.

Gendersensibler Musikunterricht

Empirische Studien und didaktische Konsequenzen

Heß, F.

2018, XV, 211 S. 24 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-19165-8