

**Daniel Fiedler**

Ludwig-Maximilians-Universität München

**Johannes Hasselhorn**

Technische Universität Dortmund

## **Zum Zusammenhang von musikalischem Selbstkonzept und Motivation im Musikunterricht**

Eine empirische Querschnittsuntersuchung von Schülerinnen und Schülern der 7. bis 11. Klassenstufe an allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen

## **The Relationship Between Musical Self-Concept and Motivation in Music Education**

An Empirical Cross-sectional Study of Students from Grades 7 to 11 at Secondary Education Schools in Baden-Württemberg and North Rhine-Westphalia

### **Zusammenfassung**

*Sowohl das musikalische Selbstkonzept als auch die Motivation im Musikunterricht gelten als wichtige Faktoren, die die musikalische Entwicklung von Schülerinnen und Schülern beeinflussen können. Der Zusammenhang zwischen diesen beiden Konstrukten wurde in der musikpädagogischen Forschung bislang noch kaum untersucht. Das Ziel der vorliegenden Studie ist es, diesen Zusammenhang theoretisch und empirisch zu beleuchten. Dazu wurden Fragebogendaten von 270 Schülerinnen und Schülern zum musikalischen Selbstkonzept sowie zur Motivation im Musikunterricht mithilfe von Korrelations- und Pfadanalysen ausgewertet. Die Ergebnisse der Korrelationsanalyse zeigen, wie musikalisches Selbstkonzept und Motivation im Musikunterricht zusammenhängen. Die Pfadanalyse kann zudem nachweisen, dass der akademische Bereich des musikalischen Selbstkonzepts die Motivation im Musikunterricht determiniert. Damit kann die vorliegende Untersuchung einen wichtigen Beitrag zum Verständnis der Zusammenhänge zwischen diesen beiden Konstrukten leisten.*

**Schlagwörter:** *Motivation im Musikunterricht, musikalisches Selbstkonzept, Sekundarstufe, Pfadanalyse, Querschnittsuntersuchung*

### **Summary**

*Both the musical self-concept as well as motivation in Music education are considered to be important factors that can influence the musical development of students. However, the relationship between these two constructs have hardly been examined so far in music-educational research. The present study aims to investigate this relationship, both theoretically and empirically. Therefore, questionnaire data from 270 secondary school students on musical self-concept as well as motivation in Music education were analyzed with the help of correlation and path analyses. The results of the*

*correlation analysis show how the musical self-concept is linked with motivation in Music education. Additionally, the path analysis reveals that the academic component of the musical self-concept influences motivation in Music education. Thus, the present study can make an essential contribution to the understanding of the relationships between these two constructs.*

**Keywords:** *Motivation in Music education, musical self-concept, secondary education, path analysis, cross-sectional study*

## 1. Einleitung

Sowohl musikpädagogische als auch -psychologische Forschungsvorhaben können zeigen, dass die musikalische Entwicklung von Schülerinnen und Schülern sehr unterschiedlich verläuft (vgl. u. a. Degé & Roden, 2018; Gembris, 2013; Hargreaves & Lamont, 2017; Heye & Knigge, 2018; McPherson, 2016; Phillips, 2003). Dabei ist die musikalische Entwicklung laut Hallam (2018) abhängig „von den verfügbaren Gelegenheiten, den Entscheidungen der Individuen, diese Gelegenheiten wahrzunehmen, und vom Grad ihres Engagements“ (S. 113). So beziehen sich laut Gembris (2013) die Entwicklungsprozesse „auf sämtliche Dimensionen der Musikalität, d. h. sie schließen Aspekte wie emotionales Erleben, kognitive Verarbeitung ebenso ein wie instrumentale und vokale Fähigkeiten, musikalische Urteile und Präferenzen, musikbezogene Erfahrungen, Motivationen und Bedürfnisse“ (S. 49). Jedoch sind viele dieser Prozesse und Wirkmechanismen kaum erforscht und überdies sehr vielschichtig (vgl. u. a. Bowen & Kisida, 2019; Fiedler & Müllensiefen, 2016, 2017; Gembris, 2008; Guhn, Emerson & Gouzouasis, 2019; Harnischmacher & Knigge, 2017; Müllensiefen, Harrison, Caprini & Fancourt, 2015).

In diesem Kontext sind sowohl das *musikalische Selbstkonzept* als auch die *Motivation im Musikunterricht* nicht nur für die musikpädagogische und -psychologische Forschung wichtige psychometrische Konstrukte, sondern auch bedeutende Faktoren für die musikalische Entwicklung von Schülerinnen und Schülern (vgl. u. a. Evans, 2015; Evans & Bonneville-Roussy, 2016; Harnischmacher, 2012; Harnischmacher, 2018; Harnischmacher & Hörtzsch, 2012; Spychiger, 2015, 2017a). Zudem können diese Konstrukte herangezogen werden, um u. a. Fragen nach „how and why people take up learning a musical instrument, how they persist through the challenges of learning and practice, and how they become successful or why they quit“ (Evans, 2015, S. 65; auch Evans & Bonneville-Roussy, 2016) empirisch zu beantworten. Dabei ist aus unserer Sicht sowohl die Förderung eines günstigen *musikalischen Selbstkonzepts* (vgl. Spychiger, 2015, 2017b) als auch die Förderung einer günstigen *Motivation im Musikunterricht* (vgl. Harnischmacher, 2012, 2018, Rheinberg & Vollmeyer, 2019) relevant für schulische Leistungen im Fach Musik. Bezogen auf die (Lern- und Leistungs-)Motivation stellt diese Förderung zudem ein wichtiges Bildungsziel dar (Dresel & Lämmle, 2017, S. 84). Dieses Bildungsziel „resultiert etwa aus der Anforderung moderner Wissensgesellschaften, auch nach der formalen Ausbildung laufend Wissen zu erwerben und bestehendes Wissen anzupassen (Lebenslanges Lernen)“ (Dresel & Lämmle, 2017, S. 84; vgl. auch Spiel & Schober, 2003).

So ist für Dresel und Lämmle (2017) Motivation „ein psychischer Prozess, der die Initiierung, Steuerung, Aufrechterhaltung und Evaluation zielgerichteten Handelns leistet“ (S. 81; vgl. auch Schunk, Meece & Pintrich, 2014; Ziegler, 1999). Menschen gelten demnach als motiviert, „wenn

sie etwas erreichen wollen – wenn sie mit dem Verhalten einen bestimmten Zweck verfolgen“ (Deci & Ryan, 1993, S. 224). Dabei gehören laut Hasselhorn und Gold (2017) sowohl die Qualität des eigenen Lern- und Leistungsmotivsystems sowie der Attributionsstil als auch das leistungsbezogene Selbstvertrauen bzw. die lern- und leistungsrelevanten Selbstkonzepte zu den maßgeblichen motivationalen Voraussetzungen erfolgreichen Lernens (S. 101-102). Bezogen auf den schulischen Musikunterricht heißt das, dass die Qualität des Selbstkonzepts und der Motivation maßgebliche motivationale Voraussetzungen dafür sind, damit sich Schülerinnen und Schüler erfolgreich musikbezogene Kompetenzen aneignen. Diese Kompetenzen könnten z. B. mit den Tests von Jordan (2014), Knigge (2011) und Hasselhorn (2015) oder den Fragebogeninventaren von Carmichael und Harnischmacher (2015) bzw. Harnischmacher, Carmichael, Höfer und Blum (2015b) erfasst werden (vgl. auch Fiedler & Müllensiefen, 2017; Harnischmacher & Knigge, 2017; Müllensiefen et al., 2015).

Im Gegensatz zur Motivation ist ein Selbstkonzept „a person's perception of himself“ (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976, S. 411), also „das mentale Modell einer Person über ihre Fähigkeiten und Eigenschaften“ (Moschner & Dickhäuser, 2018, S. 750). Dieses mentale Modell wird durch Erfahrungen mit der Umwelt gebildet und insbesondere durch günstige Umwelteinflüsse und signifikante Andere beeinflusst (Shavelson et al., 1976, S. 411). Dabei gilt das Selbstkonzept als ein zentrales vermittelndes Konstrukt, dass das Erreichen anderer wünschenswerter psychologischer und verhaltensbezogener Ergebnisse erleichtert (vgl. u. a. Fend & Stöckli, 1997; Helmke & Weinert, 1997; Helmke, 1998; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Marsh & O'Mara, 2008; Eccles & Wigfield, 2002), wobei es eng mit dem Motivationssystem verbunden (vgl. Hasselhorn & Gold, 2017, S. 101-115; Marsh, 2005; Meyer, 1984) und von hoher Relevanz für den individuellen Lernerfolg (vgl. Guay, Ratelle, Roy & Litalien, 2010; Hansford & Hattie, 1982; Marsh & Craven, 2006) sowie die interindividuelle Entwicklung ist (Überblick bei Hasselhorn & Gold, 2017, S. 101-115; Stiensmeier-Pelster & Schöne, 2008, S. 62-73). Übertragen auf den musikalischen Bereich heißt das: „Menschen, die von sich denken, dass sie musikalisch nichts oder nicht viel können, werden sich mit großer Wahrscheinlichkeit auch nicht musikalisch betätigen“ (Spychiger, 2013, S. 19) und dadurch auch weniger musikalisch dazulernen.

Es existieren jedoch kaum musikpädagogische Studien, die den Zusammenhang von *musikalischem Selbstkonzept* und *Motivation im Musikunterricht* systematisch untersuchen.<sup>1</sup> Das Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, den Zusammenhang zwischen diesen beiden Konstrukten theoretisch aufzuarbeiten und mithilfe einer Stichprobe bestehend aus Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe 7 bis 11 der Sekundarstufe I an allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen empirisch zu untersuchen.

---

<sup>1</sup> Überblick zu Studien zur Motivation musikalischen und musikpädagogischen Handelns bei Harnischmacher (2018, S. 225-227; vgl. auch McPherson & O'Neill, 2010).

## 2. Überblick über den aktuellen Forschungsstand

### Motivation

So wie Dresel und Lämmle (2017) verstehen u. a. auch Hasselhorn und Gold (2017, S. 101) sowie Rheinberg und Vollmeyer (2019) unter dem abstrakten Begriff Motivation „die aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzuges auf einen positiv bewerteten Zielzustand bzw. auf das Vermeiden eines negativ bewerteten Zustandes“ (Rheinberg & Vollmeyer, 2019, S. 17). An der Ausrichtung dieses momentanen Lebensvollzuges sind unterschiedlichste Prozesse im Verhalten und Erleben einer Person beteiligt (Rheinberg & Vollmeyer, 2019, S. 7; Dresel & Lämmle, 2017, S. 82), die es wissenschaftlich zu analysieren gilt. Demgegenüber bezieht sich der Begriff Motiv auf die relativ individuelle zeitüberdauernde Vorliebe oder zeitstabile Bevorzugung für bestimmte Inhaltsklassen von Anreizen (z. B. Leistung, Macht, freundschaftliche Beziehungen etc.) oder Zuständen (Hasselhorn & Gold, 2017, S. 101; Rheinberg & Vollmeyer, 2019, S. 21; Dresel & Lämmle, 2017, S. 94; McClelland, 1987).

Während die aktuelle Motivation und die damit einhergehenden Bedingungen der Entstehung insbesondere aus allgemeinspsychologischer Sicht von Interesse sind, fragt vor allem die Pädagogische Psychologie sowohl nach themenunspezifischen dispositionellen Merkmalen einer Person (Rheinberg & Vollmeyer, 2019), die die Herangehensweise an Lern- und Leistungssituationen prägen (Hasselhorn & Gold, 2017, S. 105), als auch nach den Auswirkungen und Bedingungen habitueller Leistungs- und Lernmotivation (Schiefele, 2008, S. 39; Hasselhorn & Gold, 2017, S. 105-106). Ein Modell, das dabei einem modernen Verständnis von Motivation gerecht wird, ist das einflussreiche *Rubikon-Modell der Handlungsphasen* (Heckhausen, 1987; Heckhausen & Gollwitzer, 1987; Lenzner & Dickhäuser, 2011; Überblick bei Achtziger & Gollwitzer, 2010). Hierbei wird das menschliche Handeln mithilfe von vier Phasen im Handlungsprozess spezifiziert:

1. *Abwägephase* (prädezyonale Phase),
2. *Planungsphase* (präaktionale Phase),
3. *Handlungsphase* (aktionale Phase) und
4. *Bewertungsphase* (postaktionale Phase).

Dabei haben „die Stärke und die Qualität der Motivation für bestimmte Handlungsoptionen [...] vielfältige Auswirkungen auf Umfang, Qualität und Ergebnisse von Handlungen“ (Dresel & Lämmle, 2017, S. 84). Laut Dresel und Lämmle (2017) sind im Kontext von Lernprozessen Konsequenzen wie Initiierung von Handlungen, Wahl von optimal herausfordernden Schwierigkeitsgraden, geringes Aufschiebeverhalten, adäquates Ausmaß an Anstrengung, Ausdauer etc. für eine günstige Lern- und Leistungsmotivation bedeutsam (S. 84). So gelten verschiedene Komponenten der Lern- und Leistungsmotivation zusammen mit weiteren kognitiven Lernvoraussetzungen wie z. B. Intelligenz oder Vorwissen als wichtige Bedingungsfaktoren für die Qualität und die Ergebnisse schulischen Lernens (Dresel & Lämmle, 2017, S. 84; Brühwiler & Helmke, 2018). Dabei versteht z. B. Schiefele (2008) unter Lern- bzw. Leistungsmotivation „das wiederholte bzw. gewohnheitsgemäße Auftreten einer bestimmten Form aktueller Motivation, im Sinne eines relativ überdauernden Persönlichkeitsmerkmals“ (S. 39; vgl. auch Eccles & Wigfield, 2002; Heckhausen, 1989; Pekrun, 1988; Pintrich, 2003; Wigfield & Eccles, 2000).

Übertragen auf den schulischen Musikunterricht kann dies bedeuten, dass z. B. eine Schülerin oder ein Schüler häufig deshalb zum Lernen im Fach Musik motiviert ist, weil sie oder er ein Lob

der Musiklehrkraft erwartet, womit der Schülerin oder dem Schüler eine hohe Ausprägung habitueller sozial-lehrerbezogener Motivation zugesprochen werden kann (Schiefele, 2008, S. 39). Allerdings stellen Rheinberg und Vollmeyer (2019) zu Recht fest, dass nicht alles, was in der Alltagssprache verwendet oder beobachtet wird (wie z. B. Fleiß, Eifer, Anstrengung, Arbeitswille, Strebsamkeit etc.), auch deckungsgleich mit dem Lern- bzw. Leistungsmotivsystem ist (S. 65).

Leistungsmotiviert im psychologischen Sinne ist ein Verhalten nur dann, wenn es auf die *Selbstbewertung eigener Tüchtigkeit* zielt, und zwar in *Auseinandersetzung mit einem Gütemaßstab*, den es zu erreichen oder zu übertreffen gilt. Man will wissen, was an einem Aufgabenfeld gerade noch gelingt und was nicht, und strengt sich deshalb besonders an. (Rheinberg & Vollmeyer, 2019, S. 65)

Daraus kann abgeleitet werden, dass der Kern der Lern- und Leistungsmotivation die Auseinandersetzung mit einem (durchaus situationsabhängig definierten) Gütemaßstab (Rheinberg & Vollmeyer, 2019, S. 65, vgl. auch Hasselhorn & Gold, 2017, S. 106; McClelland et al., 1953, S. 10) ist, der wiederum die Messlatte dafür liefert, wann sich eine Person als tüchtig wahrnimmt (Hasselhorn & Gold, 2017, S. 106). Lern- und Leistungsmotivation ist in diesem Sinne also „das Bestreben, die eigene Tüchtigkeit in all jenen Tätigkeiten zu steigern oder möglichst hoch zu halten, in denen man einen Gütemaßstab für verbindlich hält, und deren Ausführung deshalb gelingen oder misslingen kann“ (Heckhausen, 1965, S. 604).

Dabei ist es für die heutige Motivationspsychologie charakteristisch, „dass sie Verhalten weder allein aus Merkmalen der Person (Triebe, Instinkte etc.) noch allein aus Merkmalen der Situation (Reize, objektive Stimuli etc.) zu verstehen versucht“ (Rheinberg & Vollmeyer, 2019, S. 43). Vielmehr wird das Verhalten als Ergebnis der Wechselwirkung zwischen einer bestimmten Person und einer bestimmten Situation verstanden (Rheinberg & Vollmeyer, 2019, S. 43). Außerdem ist es typisch für die klassische Motivationsforschung, dass sie eine Trennung zwischen dem überdauernden Personenmerkmal, also dem Motiv, und der aktuellen Motivation, die wiederum aus der Wechselwirkung zwischen der jeweiligen Situation und dem Personenmerkmal Motiv hervorgeht, vornimmt (Rheinberg & Vollmeyer, 2019, S. 43). D. h., erst durch die Passung zwischen einer *Situation (potentielle Anreize)* und einer *Person (Motive)* kommt die *aktuelle Motivation* zustande, die sich dann wiederum im Verhalten äußert (siehe Abbildung 1).

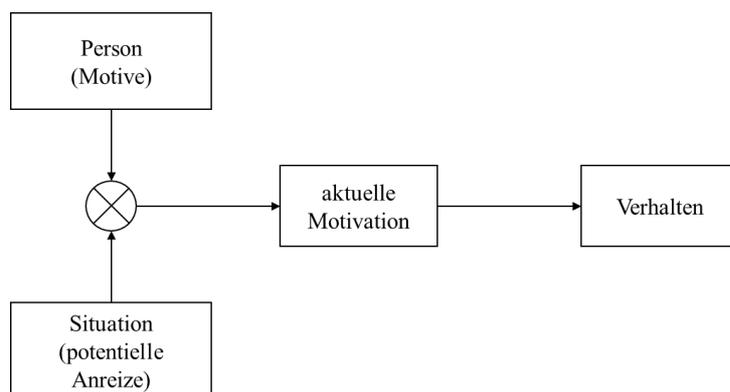


Abbildung 1: Das Grundmodell der „klassischen“ Motivationspsychologie aus Rheinberg und Vollmeyer (2019, S. 77).

### Motivation im Musikunterricht

Im musikpädagogischen Kontext sind Motivationsstudien eher durch eine lose Sammlung verschiedener, singulärer Motivationskonstrukte charakterisiert und durch unterschiedliche Fragestellungen gekennzeichnet (vgl. Harnischmacher & Hörtzsch, 2012, S. 58; Harnischmacher & Knigge, 2017, S. 7; Harnischmacher, 2018). Jedoch wird – wie in den letzten Jahren zunehmend (u. a. Austin & Vispoel, 1998; Kunter, 2011; Martin, 2008) – auch im schulischen Musikunterricht unter Motivation ein fachspezifisches und multidimensionales Konstrukt verstanden (Harnischmacher, 2018, S. 225; auch Evans, 2015). So geht Harnischmacher (2018) davon aus, dass „Leistungen im Musikunterricht [...] sich [...] nicht einfach auf das Vorhandensein musikalischer Anlagen bzw. Begabungen zurückführen [lassen]. Vielmehr scheint es lohnenswert, wenn bei der Förderung des musikbezogenen Kompetenzerwerbs auch die Motivation der Schüler\_innen [sic!] im Blick behalten wird“ (S. 225; vgl. auch Harnischmacher & Knigge, 2017).

Dem Konstrukt der *Motivation im Musikunterricht* wird u. a. in der von Harnischmacher (2012) postulierten Theorie des *Subjektorientierten Musikunterrichts* Rechnung getragen. Motivation im Sinne Harnischmachers (2012, S. 149-150; Harnischmacher & Hörtzsch, 2012, S. 59-60) basiert dabei auf dem erweiterten kognitiven Motivationsmodell von Heckhausen und Rheinberg (1980), wobei *Motivation im Musikunterricht* „aus dem Zusammenspiel der Teilkonstrukte Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugung, Externale Handlungshemmung und Zielorientierung (Harnischmacher, Höfer & Blum, 2015[a])“ (Harnischmacher, 2018, S. 225) resultiert und überdies „maßgeblich die Einstellung der Schülerinnen und Schüler zum Musikunterricht (Harnischmacher & Hörtzsch, 2012)“ (Harnischmacher, 2018, S. 225) bestimmt (siehe Abbildung 2; vgl. hierzu Heckhausen & Rheinberg, 1980).

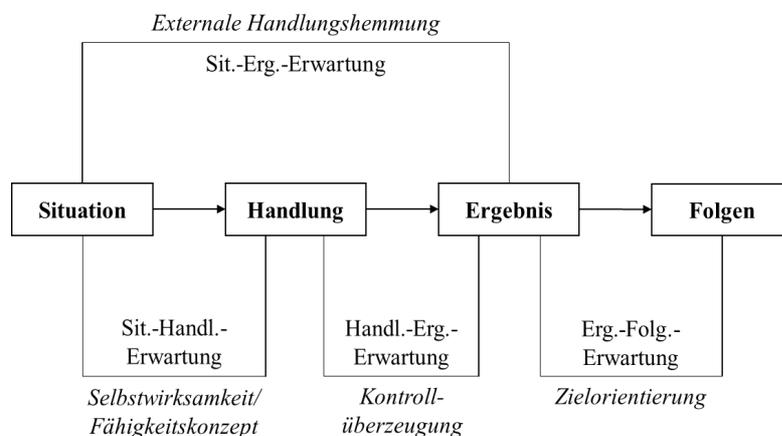


Abbildung 2: Generalisierte Erwartungen der Motivation musikbezogenen Handelns (aus Harnischmacher, 2012, S. 149; vgl. auch Harnischmacher, 1998, S. 176; Heckhausen & Rheinberg, 1980).

So beschreibt also das Teilkonstrukt *Selbstwirksamkeit* (Fähigkeitskonzept, z. B. das Selbstkonzept eigener Fähigkeiten im Instrumentalspiel; Harnischmacher, 2012, S. 149) generalisierte Situations-Handlungs-Erwartungen darüber, „inwieweit [Schülerinnen und] Schüler im Musikunterricht über ein Repertoire an Handlungen verfügen („Bei Arbeitsaufträgen im Musikunterricht weiß ich, was ich machen soll.“)“ (Harnischmacher & Hörtzsch, 2012, S. 59; vgl. auch Harnischmacher, 2012, S. 149-150). Das Teilkonstrukt *Kontrollüberzeugung* umfasst dagegen ein Bündel generalisierter Handlungs-Ergebnis-Erwartungen hinsichtlich der Handlungseffizienz („Ich weiß, dass ich

im Musikunterricht gute Ergebnisse erzielen kann, wenn ich mich anstrengende.) (Harnischmacher, 2012, S. 150; Harnischmacher & Hörtzsch, 2012, S. 59). Des Weiteren subsumiert in generalisierter Form das Teilkonstrukt *Externale Handlungshemmung* Situations-Ergebnis-Erwartungen im Musikunterricht (Harnischmacher, 2012, S. 150; Harnischmacher & Hörtzsch, 2012, S. 59-60). „Dabei wird das (zumeist negative) Handlungsergebnis nicht auf die eigene Aktivität, sondern auf äußere Umstände zurückgeführt [„Ich konnte im Musikunterricht nicht mitmachen, weil meine Klassenkameraden mich abgelenkt haben!“, Harnischmacher & Hörtzsch, 2012, S. 59]. Genau genommen handelt es sich dabei stets um Zuschreibungen der handlungshemmenden Momente an externe Faktoren“ (Harnischmacher, 2012, S. 150). Das Teilkonstrukt *Zielorientierung* meint letztendlich „generalisierte Ergebnis-Folge-Erwartungen. Während das antizipatorische Moment der Kontrollüberzeugungen (s. o.) sich vor allem auf die aktuelle Handlungsplanung richtet, sind Erwartungen vom Typ der Zielorientierung eher Antizipationen der langfristigen Folgen von Handlungsergebnissen [„Ich mache gerne im Musikunterricht mit, um mit anderen Musik zu machen.“, Harnischmacher & Hörtzsch, 2012, S. 60]“ (Harnischmacher, 2012, S. 150).

Zusammengefasst kann also gesagt werden, dass mit den Teilkonstrukten *Selbstwirksamkeit* (Fähigkeitskonzept) und *Kontrollüberzeugung* Dispositionen, mit den Teilkonstrukten *Externale Handlungshemmung* und *Zielorientierung* personenbezogene Faktoren der Motivation beschrieben und mithilfe der Kurzskala Motivation im Musikunterricht Inventar (MMI-S) (Harnischmacher et al., 2015a) erfasst werden können (Harnischmacher, 2012; Harnischmacher & Hörtzsch, 2012), wobei die durch das MMI-S-Inventar erfasste *Motivation im Musikunterricht* ein relativ zeitstabiles Personenmerkmal darstellt. In diesem Kontext konnten Harnischmacher und Knigge (2017) bereits nachweisen, dass die *Motivation im Musikunterricht* mit unterrichtsrelevanten Leistungen (gemessen mit dem KoMus-Kurztest,  $r = .34$ ) sowie dem musikbezogenen Kompetenzerleben von Schülerinnen und Schülern ( $r = .60$ ) zusammenhängt (S. 14).

### Selbstkonzept

Die theoretische wie empirische Forschung zum Selbstkonzept orientiert sich in der Regel an der ersten Strukturierung des Selbstkonzepts nach Shavelson et al. (1976). Dabei gehen Shavelson und Kollegen (1976) von den sieben identifizierbaren Eigenschaften des Selbstkonzepts „organized“, „multifaceted“, „hierarchical“, „stable“, „developmental“, „evaluative“ und „differentiable“ (Shavelson et al., 1976, S. 411) aus, wobei im möglichen Modell zur hierarchischen Organisation des Selbstkonzepts die drei Ebenen (1) Generelles Selbstkonzept (General self-concept), (2) Selbstkonzept-Gruppenfaktoren wie allgemeines, d. h. schulfächerübergreifendes-schulisches sowie soziales Selbstkonzept (Social self-concept, Emotional self-concept, Physical self-concept) und (3) Schulfachspezifische bzw. akademische Selbstkonzept-Facetten (Academic self-concept) unterschieden werden (Schilling, Sparfeldt, Rost & Nickels, 2004, S. 21; Shavelson et al., 1976).

Das von Shavelson et al. (1976) postulierte Selbstkonzeptmodell wurde von Marsh und Kollegen (1988; vgl. auch Marsh 1990a; Marsh & Shavelson, 1985; Marsh, Craven & Debus, 1999) empirisch geprüft. Dabei unterstützten die Analysen zwar die Multidimensionalität des Selbstkonzepts, jedoch konnten nur wenige Belege gefunden werden, die die von Shavelson et al. (1976) vorgeschlagene hierarchische Struktur bekräftigen. So konnte empirisch nicht gezeigt werden, dass z. B. die einzelnen Schulfächer einen gemeinsamen Faktor höherer Ordnung ausbilden. Demnach unterscheiden Marsh et al. (1988; Marsh, 1990a; Marsh & Shavelson, 1985)

in einer Revision des Modells das verbale und mathematische Selbstkonzept als zwei voneinander getrennte (schulische) Selbstkonzeptfacetten. Diese Modellannahme – also, dass das verbale Selbstkonzept Selbsteinschätzungen hinsichtlich des muttersprachlichen Unterrichtsfachs, der Fremdsprachen sowie des Faches Geschichte, dagegen das mathematische Selbstkonzept Selbsteinschätzungen hinsichtlich des Faches Mathematik und anderer naturwissenschaftlicher Fächer wie Physik und Biologie integriert – konnte zunächst weitestgehend bestätigt und die Kulturunabhängigkeit des Modells aufgezeigt werden (Bong, 1998; Brunner, Keller, Dierendonck, Reichert, Ugen, Fischbach & Martin, 2010; Marsh & Craven, 2006; Marsh & Hau, 2004; Wästlund, Norlander & Archer, 2001). Allerdings konnten auch einige Befunde nicht mit den Annahmen (u. a. klare Trennung des verbalen und mathematischen Selbstkonzepts) des revidierten Modells in Einklang gebracht werden (vgl. u. a. Möller, Pohlmann, Köller & Marsh, 2009).

Das daraufhin entwickelte *genestete Marsh/Shavelson* Modell (Brunner et al., 2010) nimmt nun wieder Bezug auf die ursprüngliche Konzeptionierung des Selbstkonzepts von Shavelson et al. (1976), berücksichtigt dabei aber gleichzeitig die Unabhängigkeit der fachspezifischen Selbstkonzeptfacetten. So bildet also das allgemeine akademische Selbstkonzept im *genesteten Marsh/Shavelson* Modell die höchste Hierarchieebene, wobei dieses akademische Selbstkonzept einen direkten Einfluss auf die fachspezifischen Selbstkonzeptfacetten ausübt.

In der Pädagogischen Psychologie wurde deshalb vor allem die Bedeutung des Selbstkonzepts in leistungsthematischen Kontexten untersucht, wobei von besonderer Relevanz diejenigen Bereiche des Selbstkonzepts sind, „die sich explizit auf Selbsteinschätzungen von Fähigkeiten beziehen“ (Moschner & Dickhäuser, 2018, S. 751). So wird z. B. mit Blick auf das mathematische Selbstkonzept diese Annahme von zahlreichen meist querschnittlichen Studien gestützt (vgl. u. a. Hansford & Hattie, 1982; Köller, Schnabel & Baumert, 2000; Lüdtke, Köller, Artelt, Stanat & Baumert, 2002; Möller & Köller, 2004). Auch konnten Valentine, DuBois und Cooper (2004) in einer Meta-Analyse längsschnittlicher Studien Evidenz dafür finden, dass sich ein günstigeres fachspezifisches Selbstkonzept (unter Kontrolle der zeitgleich gemessenen Schülerleistung) leicht positiv auf die spätere Schülerleistung auswirkt (vgl. auch Marsh & Yeung, 1997).

Akademische Selbstkonzepte<sup>2</sup> stellen also generalisierte fachspezifische Fähigkeitseinschätzungen dar, die von Schülerinnen und Schülern oder Studentinnen und Studenten aufgrund von Kompetenzerfahrungen in Schul- bzw. Studienfächern erworben werden (Möller & Köller, 2004, S. 19). Dabei sind diese Erfahrungen und Bewertungen „entscheidend geprägt durch die Urteile signifikanter Anderer, durch konkrete Rückmeldungen und zugehörige Kausalattributionen“ (Möller & Köller, 2004, S. 19). Laut Möller und Köller (2004) ergibt sich „die besondere theoretische und praktische Bedeutung akademischer Selbstkonzepte [...] aus einer Vielzahl unterschiedlicher Untersuchungen, in denen gezeigt werden konnte, dass diese Personenmerkmale leistungsthematisches Verhalten erklären und vorhersagen können“ (Möller & Köller, 2004, S. 19). Zudem besteht weitgehender Konsens darüber, „dass akademische Selbstkonzepte vermittelt über motivationale Variablen Lernprozesse in der Schule fördern [...]“ (Möller & Köller, 2004, S. 19, vgl. auch Helmke & Aken, 1995; Möller & Köller, 2001), wobei Selbstkonzepte für den individuellen

---

<sup>2</sup> Im Zusammenhang des schulischen Lernens werden laut Moschner und Dickhäuser (2006) Begriffe wie schulisches Fähigkeitsselbstkonzept, akademisches Selbstkonzept, Vertrauen in die eigenen schulischen Fähigkeiten und wahrgenommene akademische Fähigkeiten (perceived academic competences) weitgehend synonym verwendet (vgl. auch Dresel & Lämmle, 2017, S. 106).

Lernerfolg von hoher Relevanz sein können (Hasselhorn & Gold, 2017, S. 115). Guay et al. (2010) sowie Marsh und Craven (2006) konnten hierzu den empirisch gesicherten Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und schulischer Leistung belegen (Hasselhorn & Gold, 2017, S. 115; Überblick bei Schunk et al., 2014; Stiensmeier-Pelster & Schöne, 2008).

Darüber hinaus konnten Arens, Yeung, Craven und Hasselhorn (2011) Ergebnisse vorlegen, die dafürsprechen, dass akademischen Selbstkonzepten eine „zweifache Multidimensionalität“ zugrunde liegt (vgl. auch Marsh et al., 1999). Dabei zeigte dasjenige Modell die beste Passung zu den Daten, bei dem zusätzlich zur Bereichsspezifität des akademischen Selbstkonzepts, also z. B. eine Trennung in die Schulfächer Deutsch und Mathematik, auch innerhalb dieser Bereiche zwischen einer Kompetenz- (die Items im Fragebogen bezogen sich auf die Selbstwahrnehmung der eigenen Fähigkeiten wie z. B. ‚In Deutsch bin ich gut.‘, ‚In Mathe lerne ich schnell.‘) und Affektdimension (diese Items im Fragebogen bezogen sich auf die motivationalen und affektiven Reaktionen der Schülerinnen und Schüler wie z. B. ‚Ich freue mich auf Deutsch.‘, ‚Ich mag Mathe.‘) unterschieden wurde (Arens et al., 2011; Hasselhorn & Gold, 2017, S. 113; Marsh et al., 1999). Der Ansatz der „zweifachen Multidimensionalität“ kann daher als Ergänzung des *genesteten Marsh/Shavelson Modells* angesehen werden.

### *Musikalisches Selbstkonzept*

Bezogen auf das (Schul-)Fach Musik muss zunächst festgehalten werden, dass das Fach im ursprünglichen Modell von Shavelson et al. (1976) noch nicht als eigenständige, schulfachspezifische bzw. akademische Selbstkonzeptfacette berücksichtigt wurde. Jedoch gehen Forscherinnen und Forscher davon aus, dass das musikalische Selbstkonzept im akademischen Bereich des Selbstkonzepts zu verorten ist (Spychiger, 2007, S. 13). Vor diesem Hintergrund diskutiert Spsychiger (2007) in der vorläufigen Konzeption des *musikalischen Selbstkonzepts* die folgenden beiden Erweiterungen:

1. „Das musikalische Selbstkonzept ist nicht nur als Fähigkeitskonzept, sondern als mehrdimensionales Konstrukt vorzustellen. Die zusätzlichen Dimensionen betreffen emotionale, soziale und physische Aspekte“ (Spychiger, 2007, S. 13).
2. „Das musikalische Selbstkonzept ist nicht nur im Leben von aktiv und/oder professionell musizierenden Personen eine relevante Instanz der Verhaltens- und Befindungssteuerung, sondern auch von solchen, deren Zugang zur Musik überwiegend oder ausschließlich ein rezeptiver ist, also für fast alle Menschen“ (Spychiger, 2007, S. 13).

So unterscheiden Spsychiger et al. (2009) in einem mehrdimensionalen Modell des *musikalischen Selbstkonzepts* zwischen einem akademischen und einem nicht-akademischen Bereich. Dem akademischen Bereich des *musikalischen Selbstkonzepts* werden Spsychiger et al. (2009) zufolge musikalische Fähigkeiten (musical skills) zugewiesen. Der nicht-akademische Bereich des *musikalischen Selbstkonzepts* beinhaltet in Anlehnung an Shavelson et al. (1976) eine soziale (social), eine körperliche (physical), eine kognitive (cognitive), eine emotionale (emotional) und eine spirituelle (spiritual) Komponente (vgl. Abbildung 3; Spsychiger et al., 2009).

Eine Unterscheidung in eine Kompetenz- und eine Affektdimension, wie diese z. B. Arens et al. (2011) bzw. Marsh et al. (1999) in Bezug auf das akademische Selbstkonzept in den Fächern Deutsch und Mathematik festgestellt haben, ist in der Konzeptionierung des akademischen Bereichs des *musikalischen Selbstkonzepts* (noch) nicht vorgesehen (vgl. Fiedler & Spsychiger, 2017;

Spychiger, 2017a).<sup>3</sup> Es spiegelt sich aber die Vorstellung, dass das *musikalische Selbstkonzept* ein mehrdimensionales (d. h. aus einer akademischen Komponente und mehreren nicht-akademischen Komponenten bestehendes) Konstrukt ist, auch in der Anlage der Faktorenstruktur des ursprünglichen MUSCI (Musical Self-Concept Inquiry, Spychiger, 2010; Spychiger & Hechler, 2014) bzw. des MUSCI\_youth (Fiedler & Spychiger, 2017; Fiedler & Hasselhorn, 2018) wider. Hier wird davon ausgegangen, dass alle sechs in der vorliegenden Untersuchung verwendeten MUSCI\_youth-Faktoren *Stimmungsregulation, Gemeinschaft, Fähigkeiten, Tanz & Bewegung, Idealselbst* und *Entwicklung & Veränderung* zur Erfassung des *musikalischen Selbstkonzepts* jeweils miteinander korreliert, jedoch nicht hierarchisch strukturiert sind (Spychiger, 2017a, S. 271).

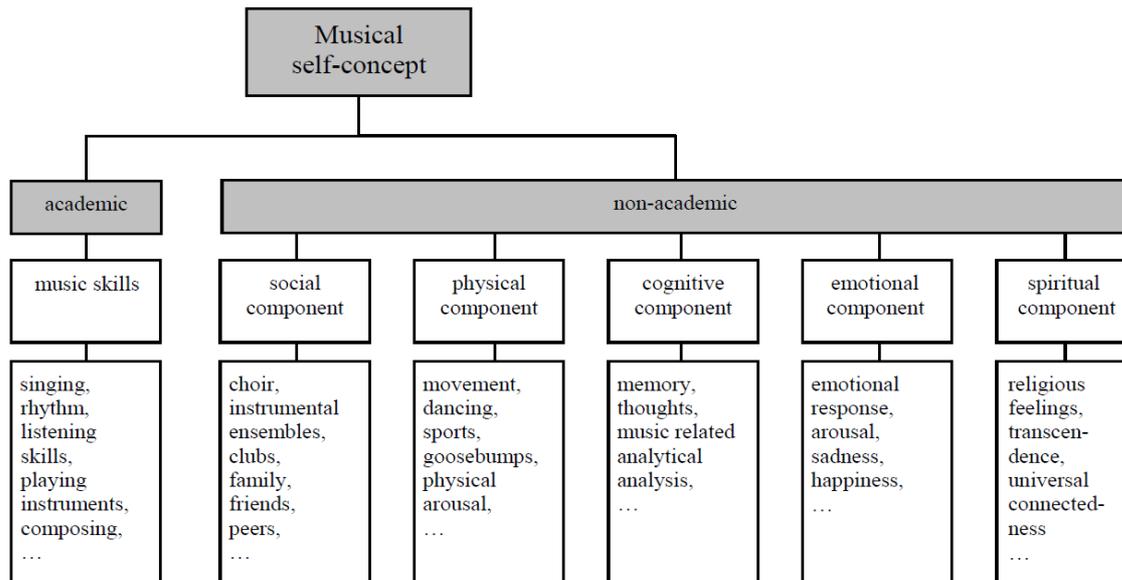


Abbildung 3: Mehrdimensionales Modell des musikalischen Selbstkonzepts. Struktur mit Unterkategorien und Inhalt (aus Spychiger et al., 2009).

Die Gründe hierfür sind sicherlich vielgestaltig: Zum einen basiert das *musikalische Selbstkonzept* nach Spychiger (2007, 2010, 2013, 2017a; Spychiger et al., 2009) auf den Vorstellungen, dass es nicht nur als reines Fähigkeits- oder akademisches Selbstkonzept, sondern als ein mehrdimensionales Konstrukt (u. a. soziale, körperliche, kognitive, emotionale, und spirituelle Komponente) verstanden werden muss (Spychiger, 2007, S. 13; Spychiger et al., 2009), es aber auch für fast alle Menschen, also auch für die Menschen, deren Zugang zur Musik überwiegend oder ausschließlich ein rezeptiver ist, eine relevante Instanz der Verhaltens- und Befindungssteuerung darstellt (Spychiger, 2007, S. 13). Zum anderen basiert die Entwicklung des *musikalischen Selbst-*

<sup>3</sup> Auch unterscheiden andere Fragebogeninventare, die das „*musikalische Selbstkonzept*“ erheben, im akademischen Bereich des *musikalischen Selbstkonzepts* nicht zwischen einer Affekt- und einer Kompetenzdimension (siehe hierzu z. B. englischsprachige Erhebungsinstrumente zur Erfassung von musikalischen Selbstkonzepten bzw. Selbstkonzept-Facetten wie u. a. das *Arts Self-Perception Inventory* von Vispoel (1992a, 1992b) das *Music Self-Perception Inventory* (Vispoel 1993a, 1993b; auch Morin, Scalas, Vispoel, Marsh & Wen, 2016; Morin, Scalas & Vispoel, 2017), der *Music USE (MUSE) Questionnaire* von Chin & Rickard (2012) oder *Music in Mood Regulation (MMR)* von Saarikallio (2008).

konzepts auf der Auswertung von halbstrukturierten Interviews mit Personen in fünf unterschiedlichen Altersgruppen und fünf verschiedenen Expertisierungsgraden, wobei unter Verwendung des daten- und dimensionsreduzierenden Verfahrens der Explorativen Faktorenanalyse der MUSCI mit acht plus vier Dimensionen entstanden ist (Spychiger, 2009, 2010; Spsychiger & Hechler, 2014). Zugunsten dieses explorativen Vorgehens wurde bei der Entwicklung des MUSCI-Fragebogens, bzw. bei der Daten- und Dimensionsreduktion, auf einen konfirmatorischen Ansatz zur Bestätigung einer möglichen theoretisch hergeleiteten Strukturierung des *musikalischen Selbstkonzepts* (vgl. Spsychiger et al., 2009) verzichtet. Zudem wurde erst im Nachgang mithilfe von Schülerinnen- und Schülerstichproben das MUSCI\_youth-Inventar von Fiedler und Spsychiger (2017) sowie Fiedler und Hasselhorn (2018) validiert und repliziert.<sup>4</sup>

Dabei konnten diese Untersuchungen aufzeigen, dass der MUSCI\_youth nur in Teilen zur Erfassung des *musikalischen Selbstkonzepts* von Schülerinnen und Schülern eingesetzt werden kann (Fiedler & Hasselhorn, 2018), wobei im MUSCI\_youth neben den beiden ursprünglichen Faktoren *Technik & Information* sowie *Spiritualität* auch einzelne Items anderer Faktoren eliminiert werden mussten. Zudem legen die Ergebnisse einer weiterführenden Untersuchung von Fiedler und Hasselhorn (in Vorbereitung) nahe, dass eine hierarchische Strukturierung, wie diese u. a. von Shavelson et al. (1976) bzw. Arens et al. (2011) – aber auch bereits von Spsychiger et al. (2009) – vorgeschlagen bzw. diskutiert wurde, das *musikalische Selbstkonzept* nicht nur besser beschreiben, sondern wahrscheinlich auch zur Analyse und Interpretation des Zusammenhangs mit anderen relevanten Outcome-Variablen wie z. B. *Motivation im Musikunterricht* beitragen kann. Basierend auf diesen theoretischen Überlegungen zur hierarchischen Strukturierung von Selbstkonzepten haben Fiedler und Hasselhorn (in Vorbereitung) in Anlehnung an Shavelson et al. (1976) und Arens et al. (2011) das *musikalische Selbstkonzept*, so wie dieses mithilfe des MUSCI\_youth erfasst werden kann, in einen akademischen und einen nicht-akademischen Bereich aufgeteilt (vgl. Abbildung 4). Die MUSCI\_youth-Faktoren *Fähigkeiten* (Kompetenzdimension) und *Idealselbst* (Affektdimension) können demnach dem akademischen Bereich des *musikalischen Selbstkonzepts*, die MUSCI\_youth-Faktoren *Stimmungsregulation*, *Gemeinschaft*, *Tanz & Bewegung* sowie *Entwicklung & Veränderung* dem nicht-akademischen Bereich zugeordnet werden.

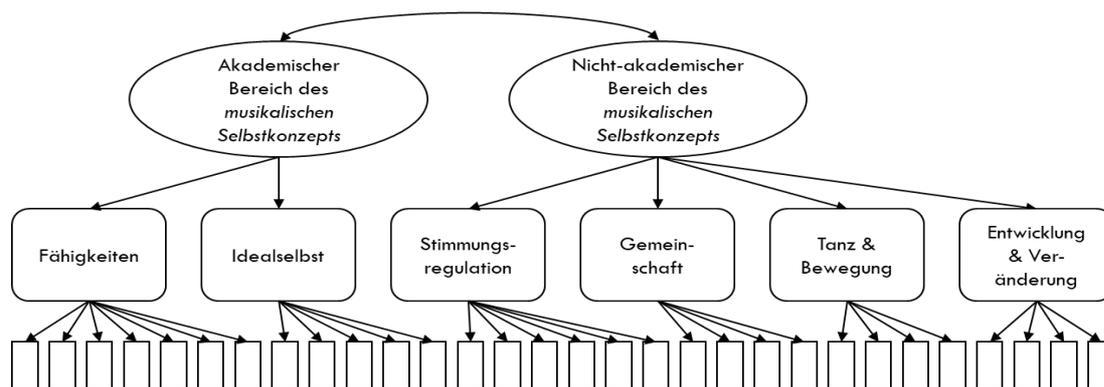


Abbildung 4: Die von Fiedler und Hasselhorn (in Vorbereitung) gefundene hierarchische Organisation des mittels einer erweiterten Version des MUSCI\_youth (vgl. Lill, Hasselhorn & Lehmann, 2019) erfassten musikalischen Selbstkonzepts.

<sup>4</sup> Eine Übersicht über die jeweiligen Faktoren des ursprünglichen MUSCI-Fragebogens von Spsychiger (2010, 2013) kann Spsychiger (2017a) entnommen werden.

### *Musikalisches Selbstkonzept und Motivation im Musikunterricht*

Vor allem der von Fiedler und Hasselhorn (in Vorbereitung) gefundene akademische Bereich des *musikalischen Selbstkonzepts* kann vermutlich für die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen *musikalischem Selbstkonzept* und *Motivation im Musikunterricht* herangezogen werden. Bezogen auf die (Aktual-)Genese der Motivation ist nämlich vor allem „der Einfluss von Selbsteinschätzungen der eigenen Fähigkeiten auf die Erfolgserwartung bedeutsam“ (Dresel & Lämmle, 2017, S. 109). So hängen Erfolgserwartungen nach gängiger Auffassung „entscheidend vom fach- bzw. aufgabenspezifischen Fähigkeitsselbstkonzept und der Aufgabenschwierigkeit ab (vgl. Eccles, 1983), zumindest wenn der genannte kognitive Prozess in elaborierter Weise abläuft (Reinhard & Dickhäuser, 2009)“ (Dresel & Lämmle, 2017, S. 109). Ausgehend von dieser gängigen Auffassung, dass Erfolgserwartungen (z. B. ob sich eine Person musikalisch betätigt oder nicht) vom fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzept (hier wäre das vor allem der akademische Bereich des *musikalischen Selbstkonzepts* bestehend aus den beiden Faktoren *Fähigkeiten* und *Idealselbst*) und der Aufgabenschwierigkeit abhängen (vgl. Dresel & Lämmle, 2017; Eccles, 1983; Reinhard & Dickhäuser, 2009), könnte wiederum abgeleitet werden, dass der akademische Bereich des *musikalischen Selbstkonzepts* die *Motivation im Musikunterricht* determiniert. So bietet eine Vielzahl von Autorinnen und Autoren (vgl. hierzu Chapman & Tunmer, 1997; Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993; Harter, 1999; Marsh, 1989; Marsh & Craven, 1997; Skaalvik & Hagtvet, 1990; Wigfield & Eccles, 1992; Wigfield & Karpathian, 1991; Wigfield et al., 1997) zur Erklärung des Zusammenhangs zwischen akademischem Selbstkonzept und akademischer Leistung eine Entwicklungsperspektive, die sich vor allem mit korrelativen und kausalen Aspekten zwischen diesen Konstrukten auseinandersetzt (Guay, Marsh & Boivin, 2003). Es ist allerdings laut Hasselhorn und Gold (2017, S. 115) noch nicht eindeutig geklärt, wie dieser Zusammenhang aussieht. D. h., ob das Lern- und Leistungsmotiv das akademische Selbstkonzept einer Person

determiniert oder ob sich der Kausalzusammenhang gerade anders herum darstellt, ist genauso schwer zu beantworten wie das berühmte Henne-Ei-Problem. Da allerdings die theoretischen Modellvorstellungen zum Leistungsmotiv im Vergleich zu denen des Selbstkonzepts elaborierter ausfallen, scheint [...] die Konzeption des Leistungsmotivs besser geeignet, interindividuelle Unterschiede individueller motivationaler Voraussetzungen des Lernens zu umschreiben. (Hasselhorn & Gold, 2017, S. 115)

### **3. Ziel der vorliegenden Untersuchung**

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung ist die Analyse des Zusammenhangs zwischen den beiden Konstrukten *musikalisches Selbstkonzept* und *Motivation im Musikunterricht*. Ausgehend von der (Aktual-)Genese von Motivation, bei der angenommen wird, dass die Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten (akademisches Selbstkonzept oder Fähigkeitsselbstkonzept; vgl. Moschner & Dickhäuser, 2018) die Erfolgserwartung bedeutsam beeinflusst (Dresel & Lämmle, 2017, S. 109), wobei wiederum Erfolgserwartungen nach gängiger Auffassung „entscheidend vom fach- bzw. aufgabenspezifischen Fähigkeitsselbstkonzept und der Aufgabenschwierigkeit ab[hängen]“ (Dresel & Lämmle, 2017, S. 109; vgl. auch Eccles, 1983; Reinhard & Dickhäuser, 2009), werden nicht nur Korrelationen zwischen den verschiedenen MUSCI\_youth- und MMI-S-

Faktoren sowie den Summenscores (akademischer und nicht-akademischer Bereich sowie Globalfaktor des *musikalischen Selbstkonzepts* und Gesamtskala *Motivation im Musikunterricht*) berechnet, sondern auch zwei unterschiedliche Pfadmodelle untersucht, bei denen die Hintergrundvariablen (Drittvariablen) Klassenstufe, Anzahl der Bücher zu Hause und Geschlecht kontrolliert werden<sup>5</sup>. Bei der Modellierung der Pfadmodelle gehen wir Dresel und Lämmle (2017), Eccles (1983) sowie Reinhard und Dickhäuser (2009) folgend davon aus, dass das *musikalische Selbstkonzept* die *Motivation im Musikunterricht* determiniert, wobei die Wechselwirkung zwischen den Konstrukten, also dass auch die *Motivation im Musikunterricht* das *musikalische Selbstkonzept* beeinflusst, in der vorliegenden Untersuchung nicht analysiert wird:

- I. Im Modell 1 determiniert unter Kontrolle der drei Hintergrundvariablen Klassenstufe, Anzahl der Bücher zu Hause und Geschlecht der Globalfaktor des *musikalischen Selbstkonzepts* (g-Faktor) die *Motivation im Musikunterricht*.
- II. Im Modell 2 hingegen wird Fiedler und Hasselhorn (in Vorbereitung) folgend das *musikalische Selbstkonzept* in einen akademischen Bereich (bestehend aus den beiden MUSCI\_youth-Faktoren *Fähigkeiten* und *Idealselbst*) und einen nicht-akademischen Bereich (bestehend aus den MUSCI\_youth-Faktoren *Stimmungsregulation*, *Gemeinschaft*, *Tanz & Bewegung* sowie *Entwicklung & Veränderung*) unterteilt, wobei diese beiden Bereiche miteinander korrelieren. Zudem wird in diesem Modell die *Motivation im Musikunterricht* vom sowohl akademischen Bereich als auch vom nicht-akademischen Bereich des *musikalischen Selbstkonzepts* determiniert.

Dabei nehmen wir an, dass einerseits der Globalfaktor des *musikalischen Selbstkonzepts* im Modell 1, andererseits aber vor allem der akademische Bereich des *musikalischen Selbstkonzepts* im Modell 2 die *Motivation im Musikunterricht* determiniert (Übersicht bei Craven & Marsh, 2008; Eccles, 1983; Hasselhorn & Gold, 2017; Marsh, 1990b, 2005; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Marsh & Craven, 2006; Marsh & O'Mara, 2008; Reinhard & Dickhäuser, 2009; Stiensmeier-Pelster & Schöne, 2008). Dagegen wird der nicht-akademische Bereich des *musikalischen Selbstkonzepts* im Modell 2 entweder nur eine geringe oder aber gar keine prädiktive Vorhersagekraft für die *Motivation im Musikunterricht* aufweisen.

Es ist darauf hinzuweisen, dass die beiden nicht-geschachtelten Pfadmodell nicht im Hinblick auf ihre Anpassung an die Daten statistisch verglichen werden. Vielmehr soll in der vorliegenden Untersuchung mittels zwei theoretisch unterschiedlichen Modellen der Zusammenhang zwischen *musikalischem Selbstkonzept* und *Motivation im Musikunterricht* modelliert und berechnet werden, um für zukünftige Forschung nicht nur Desiderate zu äußern, sondern auch anwendungsbezogene Möglichkeiten aufzuzeigen.

---

<sup>5</sup> Eine Vielzahl von Studien konnte bereits zeigen, dass sowohl die Schulklasse bzw. das Alter der Schülerinnen und Schüler als auch das Geschlecht die Entwicklung des (akademischen) Selbstkonzepts beeinflusst (vgl. z.B. Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993; Guay, Marsh & Boivin, 2003; Marsh, 1989; Marsh & Craven, 1997; Marsh, Craven & Debus, 1998; Meece, Glienke & Burg, 2006). Auch konnten Studien aufzeigen, dass der sozioökonomische Status (in der vorliegenden Untersuchung wurde dieser mittels der Anzahl der Bücher zu Hause operationalisiert) die schulische Leistung und damit auch die Lern- sowie Leistungsmotivation der Schülerinnen und Schülern beeinflussen kann (vgl. hierzu z. B. Kim & Quinn, 2013; Reardon, Valentino, Kalogrides, Shores & Greenberg, 2013; Schultz, 1993; Sirin, 2005; White, 1982).

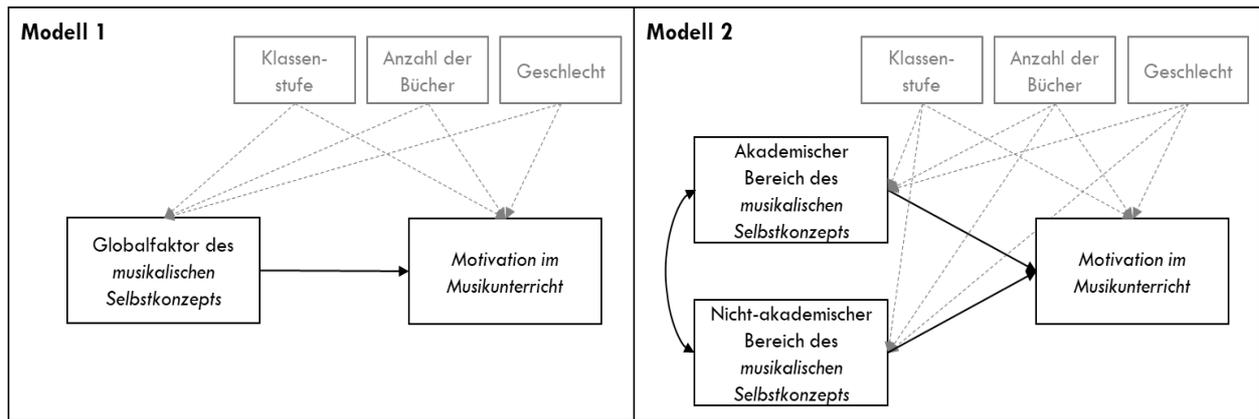


Abbildung 5. Die zwei verschiedenen Modelle zur Pfadanalyse des Zusammenhangs zwischen musikalischem Selbstkonzept und Motivation im Musikunterricht (unter Kontrolle der Drittvariablen Klassenstufe, Anzahl der Bücher zu Hause und Geschlecht).

## 4. Methodisches Vorgehen

### Stichprobe

Der vorliegenden Untersuchung liegt eine Stichprobe bestehend aus Schülerinnen und Schülern der siebten bis elften Jahrgangsstufe aus drei verschiedenen allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen zugrunde. Dabei orientiert sich der Musikunterricht an den Schulen an den Bildungsplänen 2016 des Landes Baden-Württemberg bzw. den Kernlehrplänen 2012 des Landes Nordrhein-Westfalen. Sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die Lehrerinnen und Lehrer bzw. die Schulleitungen wurden im Vorhinein über die Datenerhebung informiert. In die Datenauswertung wurden nur solche Schülerinnen und Schüler einbezogen, die den Fragebogen vollständig ausgefüllt haben. Dabei konnten Daten von 270 Schülerinnen und Schülern (50,4 % weiblich, 3,0 % divers, 0,4 % ohne Angabe des Geschlechts) im Alter von 11 bis 17 Jahren ( $M_{\text{Alter}} = 13,58$  Jahre,  $SD_{\text{Alter}} = 1,35$ ), die sich auf insgesamt 15 Schulklassen verteilen, analysiert werden.

### Erhebungsinstrumente

Das *musikalische Selbstkonzept* von Schülerinnen und Schülern wurde mithilfe des von Fiedler und Spychiger (2017) validierten und von Fiedler und Hasselhorn (2018) replizierten Musical Self-Concept Inquiry\_youth (MUSCI\_youth) erfasst (4-stufige Antwortskala: „stimmt ganz und gar nicht“, „stimmt eher nicht“, „stimmt eher“ und „stimmt ganz genau“). Der MUSCI\_youth-Fragebogen besteht dabei aus den sechs Faktoren *Stimmungsregulation* (MSK1, 6 Items), *Gemeinschaft* (MSK2, 4 Items), *Fähigkeiten* (MSK3, 5 bzw. 7 Items), *Tanz & Bewegung* (MSK4, 4 Items), *Idealselbst* (MSK5, 5 Items) und *Entwicklung & Veränderung* (MSK6, 4 Items), wobei der Faktor *Fähigkeiten* (MSK3) in der vorliegenden Untersuchung zusätzlich durch aus anderen Fragebögen adaptierte Items erweitert wurde (Lill, Hasselhorn & Lehmann, 2019). Dabei bilden die beiden Faktoren *Fähigkeiten* und *Idealselbst* den akademischen Bereich, die vier Faktoren *Stimmungsregulation*, *Gemeinschaft*, *Tanz & Bewegung* sowie *Entwicklung & Veränderung* den nicht-akademischen Bereich des *musikalischen Selbstkonzepts* aus. Zudem ist darauf hinzuweisen, dass in der vorliegenden Untersuchung Item 7 im Faktor *Fähigkeiten* ausgeschlossen wurde, da es nicht nur

dem *musikalischen Selbstkonzept*, sondern auch dem Konstrukt *Motivation im Musikunterricht* (schulischen Musikunterricht) zugeordnet werden kann (siehe Anhang). Die Cronbachs Alpha-Werte (in Klammern sind zum Vergleich die Werte des ersten Messzeitpunkts (MZP1) der Replikationsstudie von Fiedler und Hasselhorn (2018) angegeben) für die sechs Faktoren des erweiterten MUSCI\_youth liegen zwischen  $\alpha = .73$  (.67) und  $\alpha = .86$  (.85) und können Tabelle 1 entnommen werden. Zur Auswertung wurde analog zum Kurzinventar *Motivation im Musikunterricht Inventar* (MMI-S) sowohl für den akademischen Bereich und den nicht-akademischen Bereich als auch für den Globalfaktor des *musikalischen Selbstkonzepts* ein Summenscore berechnet (die Werte der internen Konsistenz können Tabelle 1, die Items des erweiterten MUSCI\_youth dem Anhang entnommen werden).

Die *Motivation im Musikunterricht* wurde mithilfe des aus den vier Faktoren *Externale Handlungshemmung* (MMI1), *Selbstwirksamkeit* (MMI2), *Kontrollüberzeugung* (MMI3) und *Zielorientierung* (MMI4) bestehenden Kurzinventars *Motivation im Musikunterricht Inventar* (MMI-S) von Harnischmacher et al. (2015a) erhoben (5-stufige Antwortskala: „nie“, „selten“, „manchmal“, „häufig“ und „immer“). Das Kurzinventar besteht insgesamt aus 16 Items (4 Items je Faktor), wobei die einzelnen Faktoren des MMI-S in der vorliegenden Untersuchung Cronbachs Alpha-Werte (in Klammern sind zum Vergleich die von Harnischmacher et al. (2015a) berichteten Werte angegeben) zwischen  $\alpha = .74$  (.81) und  $\alpha = .79$  (.89), für die Gesamtskala einen Cronbachs Alpha-Wert von  $\alpha = .87$  (.90) berichten (siehe Tabelle 1).<sup>6</sup>

Des Weiteren wurden sozio-demografische Hintergrundvariablen wie etwa Klassenstufe (als schulbezogene Operationalisierung des Alters), Anzahl der Bücher zu Hause (als Operationalisierung des sozioökonomischen Status [SES]) und Geschlecht abgefragt. Für die Analyse des Zusammenhangs zwischen *musikalischem Selbstkonzept* und *Motivation im Musikunterricht* werden alle drei Hintergrundvariablen als mögliche Drittvariablen statistisch kontrolliert.

### Erhebung

Die Datenerhebung dauerte max. 15 Minuten und erfolgte mittels Fragebögen (Paper-Pencil-Test) während des regulären schulischen Musikunterrichts im Klassenverband. Die zuständige Lehrkraft klärte mithilfe eines für diese Untersuchung erstellten Manuals die Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf den Datenschutz, die Anonymisierung der Fragebögen und die Freiwilligkeit der Teilnahme auf und erläuterte die Absicht der Erhebung. Anschließend führte die Lehrkraft die Erhebung durch und stand während des Ausfüllens des Fragebogens durch die Schülerinnen und Schüler für etwaige Verständnisfragen zur Verfügung.

### Datenanalyse

Eine Analyse sowohl der fehlenden Werte als auch der Standardabweichungen (SD) wurde vorangestellt. Dabei wurden 9 (3.17 %) Schülerinnen und Schüler, die sowohl im erweiterten MUSCI\_youth-Fragebogen als auch im MMI-S vollständig fehlende Werte aufweisen, aus dem

---

<sup>6</sup> Zur Auswertung des mittels der Kurzsкала *Motivation im Musikunterricht Inventar* (MMI-S) erfassten Konstrukts *Motivation im Musikunterricht* wird der Summenscore der Gesamtskala empfohlen. Dabei werden in der Regel die einzelnen Faktoren des MMI-S nicht separat analysiert.

Rohdatensatz mit 284 Schülerinnen und Schülern entfernt. Außerdem wurden 5 (1.76 %) Schülerinnen und Schüler, die in der überwiegenden Mehrzahl denselben Wert über die Items des erweiterten MUSCI\_youth und des MMI-S hinweg ankreuzten, aufgrund einer Analyse der Standardabweichungen ( $SD < 0.1$ ) der Rohdaten identifiziert und aus dem ursprünglichen Datensatz entfernt. Um darüber hinaus sowohl für den akademischen und den nicht-akademischen Bereich sowie den Globalfaktor des *musikalischen Selbstkonzepts* als auch für die Gesamtskala *Motivation im Musikunterricht* vollständige Summenscores bilden zu können, wurden die fehlenden Itemwerte mittels des Expectation-Maximization-Algorithmus (EM-Algorithmus; vgl. Zwingmann, Wirtz, Müller, Körber & Murken, 2006) imputiert, wobei im MUSCI\_youth zwischen drei (1.11 %) und 11 (4.07 %), im MMI-S zwischen ein (0.37 %) und sieben (2.59 %) fehlende Werte pro Item geschätzt wurden.

Die anschließend durchgeführten Datenanalysen umfassen zum einen Reliabilitätsmessungen zur Bestimmung der internen Konsistenz der verschiedenen MUSCI\_youth- und MMI-Faktoren mithilfe des Koeffizienten Cronbachs Alpha ( $\alpha$ ), zum anderen sowohl Korrelations- als auch Pfadanalysen, die die Zusammenhänge zwischen *musikalischem Selbstkonzept* und *Motivation im Musikunterricht* in Beziehung setzen. Die Imputation der fehlenden Werte sowie die Reliabilitäts- und Korrelationsanalysen wurden mit der Statistiksoftware IBM SPSS 25 durchgeführt. Die Berechnung der Pfadmodelle zur Klärung des Zusammenhangs zwischen *musikalischem Selbstkonzept* und *Motivation im Musikunterricht* wurde mittels des R-Packages *lavaan* (Rosseel, 2012, Version 0.6-5) durchgeführt. Die Beurteilung der Passung (Modellgüte) erfolgte anhand der in der Literatur im Allgemeinen vorgeschlagenen Schwellenwerte (vgl. Bagozzi & Baumgartner, 1994; Fornell & Lacker, 1981; Hu & Bentler, 1999; Überblick bei Weiber & Mühlhaus, 2014). Dabei wurde mithilfe des Full-Information-Maximum-Likelihood-Verfahrens (FIML; *lavaan*-Syntax: `missing = "fiml.x"`) bei fehlenden Werten in den exogenen Kovariaten (Drittvariablen) ein vollständiges Modell mit allen Koeffizienten geschätzt (vgl. Arbuckle, 1996; Steinmetz, 2014; Weiber & Mühlhaus, 2014) und mithilfe des robusten Maximum-Likelihood-Verfahrens (MLR; *lavaan*-Syntax: `estimator = "mlr"`) eine Yuan-Bentler Korrektur der Chi-Quadrat-Statistik sowie robuste Standardfehler nach der Huber-White-Methode berechnet. Pfadkoeffizienten, die auf dem 5 %-Niveau nicht signifikant waren, wurden auf null fixiert und damit aus dem Beziehungsgefüge der Pfadmodelle ausgeschlossen. Somit enthalten die finalen Modelle ausschließlich signifikante Pfadkoeffizienten. Die berichteten Fit-Indizes entstammen alle diesen Modellen.

## 5. Ergebnisse

Tabelle 1 fasst die Spannweite (Min, Max), Mittelwerte (M) und zugehörigen Standardabweichungen (SD) der verschiedenen MUSCI\_youth- und MMI-S-Faktoren zusammen und dokumentiert die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha). Darüber hinaus können Tabelle 1 sowohl die Summenscores des akademischen und nicht-akademischen Bereichs sowie des Globalfaktors des *musikalischen Selbstkonzepts* als auch der Gesamtskala *Motivation im Musikunterricht* entnommen werden. Die Werte der internen Konsistenz liegen sowohl für die MUSCI\_youth- als auch für die MMI-S-Faktoren in akzeptablen bis guten Bereichen zwischen  $\alpha = .73$  und  $\alpha = .86$  (vgl. Bagozzi & Yi, 1988). Auch weisen sowohl die Summenscores des akademischen und des nicht-akademischen Bereichs sowie der Globalfaktor des *musikalischen Selbstkonzepts* als auch die Gesamtskala

(Summenscore) *Motivation im Musikunterricht* eine gute interne Konsistenz zwischen  $\alpha = .85$  und  $\alpha = .92$  auf.

Des Weiteren können Tabelle 2 die (Inter-)Korrelationen der verschiedenen MUSCI\_youth- und MMI-S-Faktoren entnommen werden. Die signifikanten Pearson-Korrelationskoeffizienten liegen für die sechs MUSCI\_youth-Faktoren zwischen  $r = .19$  ( $p \leq .01$ ) und  $r = .60$  ( $p \leq .01$ ), für die vier MMI-S-Faktoren zwischen  $r = .27$  ( $p \leq .01$ ) und  $r = .76$  ( $p \leq .01$ ). Auffallend dabei ist, dass der MUSCI\_youth-Faktor *Tanz & Bewegung* (MSK4) nicht signifikant mit dem MUSCI\_youth-Faktor *Idealselbst* (MSK5) korreliert. Darüber hinaus hängen die sechs MUSCI\_youth-Faktoren mit den vier MMI-S-Faktoren sowie der Gesamtskala *Motivation im Musikunterricht* zusammen, wobei die signifikanten Korrelationskoeffizienten zwischen  $r = .13$  ( $p \leq .05$ ) und  $r = .49$  ( $p \leq .01$ ) liegen. Eine Ausnahme bildet auch hier wieder der MUSCI\_youth-Faktor *Tanz & Bewegung* (MSK4), der lediglich mit dem MMI-S-Faktor *Zielorientierung* (MMI4) und der Gesamtskala *Motivation im Musikunterricht* (G-MMI) einen signifikanten Zusammenhang aufweist.

Darüber hinaus kann Tabelle 2 entnommen werden, dass die vier MMI-S-Faktoren mit dem akademischen Bereich (AKB-MSK) und dem nicht-akademischen Bereich (NAKB-MSK) sowie dem Globalfaktor (G-MSK) des *musikalischen Selbstkonzept* zwischen  $r = .18$  ( $p \leq .01$ ) und  $r = .58$  ( $p \leq .01$ ) korrelieren. Außerdem dokumentiert Tabelle 2 die Zusammenhänge zwischen den Summenscores von akademischen und dem nicht-akademischen Bereich sowie dem Globalfaktor des *musikalischen Selbstkonzept* und der Gesamtskala *Motivation im Musikunterricht*. Dabei kann angemerkt werden, dass die Gesamtskala *Motivation im Musikunterricht* (G-MMI) mit dem Globalfaktor des *musikalischen Selbstkonzept* (G-MSK) mit einem mittleren Effekt von  $r = .46$  ( $p \leq .01$ ), mit dem akademischen Bereich des *musikalischen Selbstkonzept* (AKB-MSK) dagegen mit einem starken Effekt von  $r = .53$  ( $p \leq .01$ ) und mit dem nicht-akademischen Bereich des *musikalischen Selbstkonzept* (NAKB-MSK) wiederum mit einem mittleren Effekt von  $r = .33$  ( $p \leq .01$ ) korreliert (siehe Tabelle 2).

Um zusätzlich die Zusammenhänge zwischen den beiden Konstrukten *musikalisches Selbstkonzept* und *Motivation im Musikunterricht* präzisieren und weiterführend analysieren zu können, wurden zwei verschiedene Pfadmodelle spezifiziert, wobei die drei Hintergrundvariablen (Drittvariablen) Klassenstufe, Anzahl der Bücher zu Hause und Geschlecht statistisch kontrolliert werden. Die inferenzstatistischen, (deskriptiven) absoluten und inkrementellen Fits der beiden Pfadmodellanalysen können Tabelle 3 entnommen werden. Dabei weist Modell 1 im Hinblick auf die Bewertung des Gesamtfits eine exzellente Passung zu den Daten auf. Auch Modell 2 zeigt einen ähnlichen exzellenten Gesamtfits.

Abbildung 6 kann entnommen werden, dass im Modell 1 die *Motivation im Musikunterricht* vom Globalfaktor des *musikalischen Selbstkonzept* determiniert wird ( $\gamma = .45$ ,  $p \leq .001$ ). Zudem wird dem Modell 1 folgend der Globalfaktor des *musikalischen Selbstkonzept* von der statistisch kontrollierten Hintergrundvariable (Drittvariable) Geschlecht signifikant positiv beeinflusst ( $\gamma = .28$ ,  $p \leq .001$ ). D. h., bezogen auf die Drittvariable Geschlecht geben Mädchen verglichen zu Jungen höhere Ausprägungen im *musikalischen Selbstkonzept* an. Ähnlich verhält es sich mit der statistisch kontrollierten Hintergrundvariablen Anzahl der Bücher zu Hause (als Operationalisierung des sozioökonomischen Status). Diese beeinflusst signifikant positiv die *Motivation im Musikunterricht* ( $\gamma = .13$ ,  $p \leq .01$ ). D. h., dass Schülerinnen und Schüler, die angeben, eine große Anzahl an Bücher zu Hause zu haben, auch eine höhere *Motivation im Musikunterricht* aufweisen – ver-

glichen zu den Schülerinnen und Schülern, die eine geringere Anzahl an Büchern zu Hause angeben. So zeigt Modell 1 auch, dass die Klassenstufe weder den Globalfaktor des *musikalischen Selbstkonzepts*, noch die *Motivation im Musikunterricht* beeinflusst. Des Weiteren kann der Abbildung 6 entnommen werden, dass 22 % ( $F_2: 1-0.78 = 0.22$ ) der Varianz im Konstrukt *Motivation im Musikunterricht* durch die Drittvariable Anzahl der Bücher zu Hause (1.7 %) und durch den Globalfaktor des *musikalischen Selbstkonzepts* (20.3 %), dagegen lediglich 8 % ( $F_2: 1-0.92 = 0.08$ ) der Unterschiede im Globalfaktor des *musikalischen Selbstkonzepts* durch die Drittvariable Geschlecht aufgeklärt werden können.

Darüber hinaus kann Abbildung 7, die das Modell 2 abbildet, entnommen werden, dass die *Motivation im Musikunterricht* vom akademischen Bereich, nicht aber vom nicht-akademischen Bereich des *musikalischen Selbstkonzepts* determiniert wird ( $\gamma = .52, p \leq .001$ ), wobei der nicht-akademische Bereich und der akademische Bereich des *musikalischen Selbstkonzepts* miteinander zusammenhängen ( $r = .56, p \leq .001$ ). Außerdem kann Modell 2 aufzeigen, dass die statistisch kontrollierte Drittvariable Klassenstufe signifikant negativ ( $\gamma = -.14, p \leq .01$ ) den akademischen Bereich des *musikalischen Selbstkonzepts* beeinflusst. D. h., dass bei höheren Klassenstufen der akademische Bereich des *musikalischen Selbstkonzepts*, also die Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten (Kompetenzdimension; MUSCI\_youth-Faktor *Fähigkeiten*) sowie der motivationalen und affektiven Reaktionen in Bezug auf Musik (Affektdimension; MUSCI\_youth-Faktor *Idealselbst*), abnimmt. Die statistisch kontrollierte Drittvariable Anzahl der Bücher zu Hause beeinflusst dagegen signifikant positiv die *Motivation im Musikunterricht* ( $\gamma = .11, p \leq .05$ ). D. h. in diesem Fall, dass Schülerinnen und Schüler, die angeben, eine große Anzahl an Büchern zu Hause zu haben, eine höhere *Motivation im Musikunterricht* aufweisen – verglichen zu den Schülerinnen und Schülern, die eine geringere Anzahl an Büchern zu Hause angeben. Außerdem können geschlechtsspezifische Unterschiede (Drittvariable Geschlecht) im nicht-akademischen Bereich des *musikalischen Selbstkonzepts* berichtet werden, wobei Mädchen verglichen zu Jungen scheinbar höhere Ausprägungen in diesem Bereich des *musikalischen Selbstkonzepts* ( $\gamma = .28, p \leq .001$ ) angeben. Darüber hinaus kann Modell 2 (Abbildung 7) zeigen, dass 2 % ( $F_1: 1-0.98 = 0.02$ ) der Varianz im akademischen Bereich des *musikalischen Selbstkonzepts* durch die Klassenstufe und 8 % ( $F_2: 1-0.92 = 0.08$ ) der Unterschiede im nicht-akademischen Bereich des *musikalischen Selbstkonzepts* durch das Geschlecht aufgeklärt werden. Außerdem werden Modell 2 folgend 29 % ( $F_3: 1-0.71 = 0.29$ ) der Varianz in der *Motivation im Musikunterricht* einerseits durch die Drittvariable Anzahl der Bücher zu Hause (1.5 %) andererseits aber vor allem durch den akademischen Bereich des *musikalischen Selbstkonzepts* (27.5 %) erklärt.

Tabelle 1: Zusammenfassung der Spannweite (Min, Max), Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) sowie der Werte der internen Konsistenz (Cronbachs Alpha) der MUSCI\_youth- und MMI-Faktoren sowie der Summenscores von akademischen und nicht-akademischen Bereich sowie Globalfaktor des musikalischen Selbstkonzept und Gesamtskala Motivation im Musikunterricht.

Konstrukt	Faktor	n	Min	Max	M	SD	$\alpha$	
Musikalisches Selbstkonzept (MUSCI_youth)	Stimmungsregulation (MSK1, 6 Items)	270	1.00	4.00	3.06	0.72	0.85	
	Gemeinschaft (MSK2, 4 Items)	270	1.00	4.00	2.35	0.73	0.73	
	Fähigkeiten (MSK3, 6 bzw. 7 Items)	270	1.00	4.00	2.50	0.71	0.83	
	Tanz & Bewegung (MSK4, 4 Items)	270	1.00	4.00	2.39	0.96	0.86	
	Idealselbst (MSK5, 5 Items)	270	1.00	4.00	2.52	0.74	0.82	
	Entwicklung & Veränderung (MSK6, 4 Items)	270	1.00	4.00	2.68	0.83	0.82	
	-----							
	Akademischer Bereich des <i>musikalischen Selbstkonzepts</i> (AKB-MSK)		270	12.00	46.00	27.56	6.56	0.85
	Nicht-akademischer Bereich des <i>musikalischen Selbstkonzepts</i> (NAKB-MSK)		270	18.00	70.00	48.09	10.65	0.88
Globalfaktor des <i>musikalischen Selbstkonzepts</i> (G-MSK)		270	30.00	111.00	75.66	15.26	0.92	
Motivation im Musikunterricht (MMI-S)	Externale Handlungshemmung (MMI1, 4 Items)	270	1.00	5.00	3.65	0.87	0.79	
	Selbstwirksamkeit (MMI2, 4 Items)	270	1.00	5.00	3.90	0.73	0.79	
	Kontrollüberzeugung (MMI3, 4 Items)	270	1.00	5.00	3.80	0.76	0.74	
	Zielorientierung (MMI4, 4 Items)	270	1.00	5.00	3.26	0.95	0.76	
	-----							
MMI-S-Gesamtskala <i>Motivation im Musikunterricht</i> (G-MMI)		270	16.00	78.00	58.46	10.07	0.87	

Anmerkung: Cronbachs Alpha ( $\alpha$ ).

Tabelle 2: Korrelationen (Pearson-Koeffizient) zwischen den MUSCI\_youth- und MMI-Faktoren sowie den Summscores von akademischen und nicht-akademischen Bereich sowie Globalfaktor des musikalischen Selbstkonzepts und Gesamtskala Motivation im Musikunterricht.

Variable	Stimmungsregulation (MSK1)	Gemeinschaft (MSK2)	Fähigkeiten (MSK3)	Tanz & Bewegung (MSK4)	Ideal selbst (MSK5)	Entwicklung & Veränderung (MSK6)	Aka. Bereich (AKB-MSK)	Nicht-aka. Bereich (NAKB-MSK)	Globalfaktor (G-MSK)	Ex. Handlungshemmung (MMI1)	Selbstwirksamkeit (MMI2)	Kontrollüberzeugung (MMI3)	Zielorientierung (MMI4)	Gesamtskala (G-MMI)
MSK1	1													
MSK2	.60**	1												
MSK3	.37**	.46**	1											
MSK4	.27**	.31**	.19**	1										
MSK5	.45**	.54**	.39**	.12	1									
MSK6	.58**	.44**	.20**	.21**	.34**	1								
AKB-MSK	.50**	.60**	.86**	.20**	.80**	.33**	1							
NAKB-MSK	.84**	.76**	.42**	.62**	.48**	.74**	.55**	1						
G-MSK	.80**	.79**	.66**	.52**	.68**	.66**	.81**	.93**	1					
MMI1	.19**	.22**	.25**	.10	.28**	.03	.32**	.18**	.27**	1				
MMI2	.24**	.20**	.34**	.06	.22**	.15*	.34**	.22**	.30**	.27**	1			
MMI3	.26**	.18**	.36**	.01	.21**	.16**	.35**	.21**	.30**	.28**	.76**	1		
MMI4	.31**	.47**	.47**	.20**	.49**	.15*	.58**	.38**	.51**	.64**	.34**	.34**	1	
G-MMI	.33**	.36**	.47**	.13*	.40**	.16*	.53**	.33**	.46**	.75**	.74**	.74**	.80**	1

Anmerkung: \*  $p \leq .05$ , \*\*  $p \leq .01$ .

Tabelle 3: Die inferenzstatistischen, (deskriptiven) absoluten und inkrementellen Gütekriterien der beiden Pfadmodelle.

Modell	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	p	CFI	TLI	AIC	RMSEA	90% CI	SRMR
1	2.697	4	.674	.610	1.000	1.026	4145.935	.000	0 – .076	.023
2	12.545	7	1.792	.084	.976	.958	5603.340	.054	0 – .101	.052

Anmerkung: CFI = Comparative Fit Index, TLI = Tucker-Lewis Index, AIC = Akaike Information Criterion, RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation, 90% CI = 90% Confidence Interval, SRMR = Standardized Root Mean Square Residual.

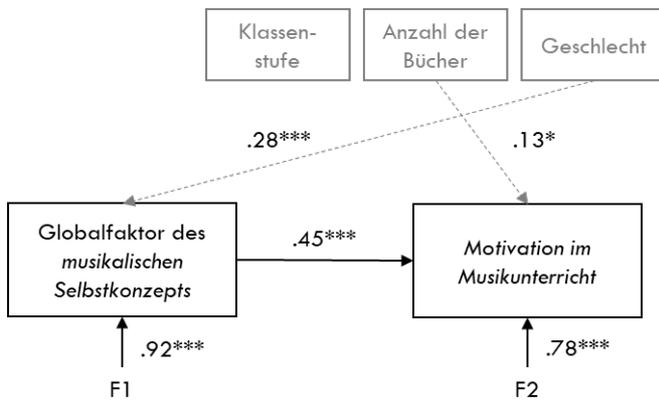


Abbildung 6: Im Modell 1 (CFI = 1.000, TLI = 1.026, RMSEA = .000 (90 % CI = [.000, .076], SRMR = .023) determiniert der Globalfaktor des musikalischen Selbstkonzepts die Motivation im Musikunterricht, wobei Pfadkoeffizienten, die auf dem 5 %-Niveau nicht signifikant waren, auf null fixiert und aus dem Beziehungsgefüge ausgeschlossen wurden.

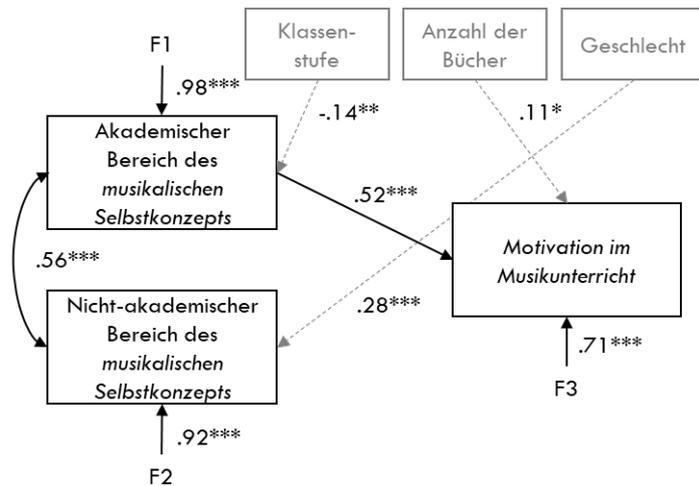


Abbildung 7: Im Modell 2 (CFI = .976, TLI = .958, RMSEA = .054 (CI = [.000, .101]), SRMR = .052) determiniert der akademische Bereich des musikalischen Selbstkonzepts die Motivation im Musikunterricht, wobei Pfadkoeffizienten, die auf dem 5 %-Niveau nicht signifikant waren, auf null fixiert und aus dem Beziehungsgefüge ausgeschlossen wurden.

## 6. Diskussion

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, die Zusammenhänge zwischen den beiden Konstrukten *musikalisches Selbstkonzept* und *Motivation im Musikunterricht* zu untersuchen. Hierzu wurde nicht nur der Zusammenhang zwischen den Faktoren der verwendeten Erhebungsinstrumente erweiterte Version des MUSCI\_youth (Fiedler & Spychiger, 2017; Fiedler & Hasselhorn, 2018, in Vorbereitung; Lill, Hasselhorn & Lehmann, 2019) und MMI-S (Harnischmacher et al., 2015a) sowie den verschiedenen Summenscores mittels einer Korrelationsanalyse bestimmt, sondern auch zwei theoretisch unterschiedliche Pfadmodelle erstellt, um den Einfluss von *musikalischem Selbstkonzept* auf die *Motivation im Musikunterricht* unter Kontrolle der Hintergrundvariablen (Drittvariablen) Klassenstufe, Anzahl der Bücher zu Hause und Geschlecht zu analysieren (siehe Abbildung 5).

Ausgehend vom aktuellen Forschungsstand können die Ergebnisse der Korrelationsanalyse zeigen, dass die Faktoren der Konstrukte *musikalisches Selbstkonzept* und *Motivation im Musikunterricht* in Bereichen von schwachen bis starken Effekten (Pearson-Korrelationskoeffizienten) sowohl untereinander als auch miteinander korrelieren (Tabelle 2). Lediglich der MUSCI\_youth-Faktor *Tanz & Bewegung* (MSK4), der dem nicht-akademischen Bereich des *musikalischen Selbstkonzepts* zugeordnet wird, stellt eine Ausnahme dar: So zeigt dieser keinen Zusammenhang mit dem MUSCI\_youth-Faktor *Idealselbst* (MSK5) und nur einen signifikanten Zusammenhang mit dem MMI-Faktor *Zielorientierung* (MMI4) sowie der Gesamtskala *Motivation im Musikunterricht*. Des Weiteren kann der Korrelationsmatrix (Tabelle 2) entnommen werden, dass die Gesamtskala *Motivation im Musikunterricht* mit dem akademischen und dem nicht-akademischen Bereich sowie mit dem Globalfaktor des *musikalischen Selbstkonzepts* korreliert, wobei die Korrelationskoeffizienten mittlere bis starke Effekte aufweisen.

Aus diesen Ergebnissen kann geschlossen werden, dass das *musikalische Selbstkonzept* mit der *Motivation im Musikunterricht* zusammenhängt. So sind die Ergebnisse der Korrelationsanalyse zum größten Teil auch äquivalent zu den Ergebnissen der Pfadanalyse. Zeigt die Korrelationsanalyse, dass sowohl der akademische Bereich als auch der nicht-akademische Bereich des *musikalischen Selbstkonzepts* mit der *Motivation im Musikunterricht* zusammenhängen, kann die Pfadanalyse aufzeigen, dass entweder der akademische Bereich (bestehend aus den MUSCI\_youth-Faktoren *Fähigkeiten* und *Idealselbst*) oder aber der Globalfaktor des *musikalischen Selbstkonzepts* die *Motivation im Musikunterricht* determiniert. Der nicht-akademische Bereich des *musikalischen Selbstkonzepts* (bestehenden aus den MUSCI\_youth-Faktoren *Stimmungsregulation*, *Gemeinschaft*, *Tanz & Bewegung* sowie *Entwicklung & Veränderung*) beeinflusst zumindest im Pfadmodell (vgl. Modell 2, Abbildung 7) die *Motivation im Musikunterricht* nicht signifikant. So lässt sich der gefundene bivariate Zusammenhang zwischen dem nicht-akademischen Bereich des *musikalischen Selbstkonzepts* und der *Motivation im Musikunterricht* vor allem auf diejenigen Varianzanteile zurückführen, die die beiden Bereiche des *musikalischen Selbstkonzepts* gemeinsam haben.

Dabei konnte durch die Pfadanalyse des Modells 1 (Abbildung 6) gezeigt werden, dass der Globalfaktor des *musikalischen Selbstkonzepts* die *Motivation im Musikunterricht* determiniert und dabei 20.3 % der Varianz aufklärt, wobei die Drittvariable *Geschlecht* den Globalfaktor des *musikalischen Selbstkonzepts* und die Drittvariable *Anzahl der Bücher zu Hause* die *Motivation im Musikunterricht* signifikant positiv beeinflussen. Modell 2 dagegen kann darlegen, dass der akademische Bereich des *musikalischen Selbstkonzepts* die *Motivation im Musikunterricht* determiniert,

wobei – verglichen zur Pfadanalyse des Modells 1 – 27.5 % der Varianz im Konstrukt *Motivation im Musikunterricht* durch den akademischen Bereich des *musikalischen Selbstkonzepts* erklärt wird. In diesem Modell beeinflusst die Drittvariable Klassenstufe den akademischen Bereich des *musikalischen Selbstkonzepts* signifikant negativ; das Geschlecht dagegen beeinflusst diesen Bereich des *musikalischen Selbstkonzepts* signifikant positiv. Zudem kann dieses Modell auch zeigen, dass die Drittvariable Anzahl der Bücher zu Hause die *Motivation im Musikunterricht* signifikant positiv beeinflusst.

Um zu eruieren, welches Modell nun geeignet ist, den Zusammenhang zwischen *musikalischem Selbstkonzept* und *Motivation im Musikunterricht* zu modellieren, können die beiden nicht-geschachtelten Pfadmodelle zwar verglichen werden. Der für einen solchen Modellvergleich üblicherweise eingesetzte Chi-Quadrat-Differenztest ist in diesem Fall allerdings nicht zulässig. Zurückgegriffen werden könnte einerseits z. B. auf das Akaike Information Criterion (AIC), andererseits könnten die Modelle aber auch auf der Grundlage des korrelativen Zusammenhangs zwischen *musikalischem Selbstkonzept* und *Motivation im Musikunterricht* miteinander verglichen werden. Ein solcher Vergleich wäre aber aufgrund der eingesetzten Inventare als nicht vollends interpretierbar einzuschätzen. So bevorzugt beispielsweise der verwendete MUSCI\_youth-Fragebogen (erweiterte Version) aufgrund seiner Entstehungsgeschichte eine multidimensionale Strukturierung der Faktoren (vgl. Fiedler & Spychiger, 2017), sodass hier statistische Verzerrungen wahrscheinlich sind. Darüber hinaus ist die Frage, ob eine ein- oder zweidimensionale Modellierung für das *musikalische Selbstkonzept* sinnvoller erscheint nicht nur eine rein empirische, sondern vor allem auch eine theoretische Überlegung, die je nach spezifischer Fragestellung unterschiedlich beantwortet werden könnte. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie können aber helfen, indem sie zeigen, dass beide Modellierungen grundsätzlich möglich sind und somit entsprechend ihrer Eignung für weiterführende Fragestellungen eingesetzt werden können.

Vor dem Hintergrund jüngerer Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung, die die gewählte Strukturierung des *musikalischen Selbstkonzepts* aus Modell 2 vorschlagen, erscheint uns für eine theoretische Weiterentwicklung des *musikalischen Selbstkonzepts* jedoch der Ansatz der „zweifachen Multidimensionalität“ zielführender (vgl. Arens et al., 2011; Marsh et al., 1999). So spiegelt das Ergebnis von Modell 2 die Annahme von Dresel und Lämmle (2017) wider, dass „im Hinblick auf die Aktualgenese der Motivation [...] der Einfluss von Selbsteinschätzungen der eigenen Fähigkeiten auf die Erfolgserwartung bedeutsam“ (S. 109) ist, wobei Erfolgserwartungen nach heutiger Auffassung entscheidend vom Fähigkeitsselbstkonzept und der Aufgabenschwierigkeit abhängen (vgl. Dresel & Lämmle, 2017, S. 109; Eccles, 1983; Reinhard & Dickhäuser, 2009). Zudem steht dieses Ergebnis im Einklang mit anderen Forschungsvorhaben, die aufzeigen konnten, dass vor allem der akademische Bereich eines Selbstkonzepts (auch akademisches Selbstkonzept oder Fähigkeitsselbstkonzept genannt, vgl. u. a. Moschner & Dickhäuser, 2018) prädiktiv für Interesse, Motivation, Beharrlichkeit, Kurswahlentscheidungen und akademische Leistungen ist (Übersicht bei Craven & Marsh, 2008; Eccles, 1983; Hasselhorn & Gold, 2017; Marsh, 1990b, 2005; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Marsh & Craven, 2006; Marsh & O’Mara, 2008; Reinhard & Dickhäuser, 2009; Stiensmeier-Pelster & Schöne, 2008).

So konnte mithilfe der vorliegenden Untersuchung aufgezeigt werden, dass – verglichen zu den Ergebnissen der Korrelationsanalyse – zumindest im Pfadmodell (vgl. Modell 2, Abbildung 7) der nicht-akademische Bereich des *musikalischen Selbstkonzepts* die *Motivation im Musikunterricht* bei Verwendung von querschnittlichen Daten nicht determiniert. Die Gründe hierfür sind

sicherlich vielgestaltig: Einerseits könnte die prädiktive Stärke des nicht-akademischen Bereichs des *musikalischen Selbstkonzepts* verglichen zu der des akademischen Bereichs nicht allzu hoch ausfallen oder aber eventuell gar nicht vorhanden sein. Andererseits scheint es auch möglich, dass der nicht-akademische Bereich des *musikalischen Selbstkonzepts* vermittelt über den akademischen Bereich Zusammenhänge mit der *Motivation im Musikunterricht* und weiteren Outcome-Variablen wie Interesse oder akademische Leistung im Schulfach Musik ausbildet. Modellierungen auf der Grundlage der (theoretisch sinnvollen) Idee, dass beide Bereiche des *musikalischen Selbstkonzepts* gleichzeitig mit der *Motivation im Musikunterricht* zusammenhängen, führen im Pfadmodellansatz mit dem vorliegenden Datensatz und der eingesetzten Erhebungsinstrumente aufgrund der Eliminierung nicht signifikanter Pfade zu Modell 2. Dies unterstützt die Aussage, dass zumindest im Pfadmodell der nicht-akademische Bereich des *musikalischen Selbstkonzepts* in der aktuellen Konzeptionierung des *musikalischen Selbstkonzept* (Fiedler & Spychiger, 2017; Spychiger, 2009, 2010, 2017a) *Motivation im Musikunterricht* nicht determiniert. Um hier etwaige Wirkzusammenhänge sowie Wechselwirkungen zwischen diesen beiden Konstrukten näher untersuchen zu können, wäre eine Analyse mithilfe des Strukturgleichungsmodellansatzes sinnvoll, für den allerdings eine breitere Datenbasis notwendig ist.

Darüber hinaus müsste für derartige Forschung der nicht-akademische Bereich des *musikalischen Selbstkonzepts* zunächst einmal aufbauend auf unterschiedlichen Forschungsarbeiten (z. B. Shavelson et al., 1976; Spychiger, 2007, 2009, 2017a; Stipek & Mac Iver, 1989) weiterführend konzeptioniert und sowohl theoretisch als auch empirisch abstrahiert werden. So ist aus unserer Sicht das Hauptproblem der theoretischen Konzeptionierung des *musikalischen Selbstkonzepts*, dass die Frage nach der Domänenspezifität oder Domänenunabhängigkeit des nicht-akademischen Bereichs im Selbstkonzept weitgehend ungeklärt ist. So lag der nicht-akademische Bereich des Selbstkonzepts bislang auch gar nicht im Fokus pädagogisch-psychologischer Forschungsvorhaben zur Analyse des Zusammenhangs zwischen Selbstkonzept und Motivation (zum nicht-akademischen Selbstkonzept im Kontext von Erziehungsstilforschung, Bindungs- und Selbstdiskrepanztheorie siehe z. B. Langenkamp, 2018, S. 37-64).

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung allerdings deutlich, dass der akademische Bereich des *musikalischen Selbstkonzepts*, so wie dieser durch die beiden Faktoren *Fähigkeiten* und *Idealselbst* repräsentiert wird (Fiedler & Hasselhorn, in Vorbereitung), unter Kontrolle der Drittvariablen Klassenstufe, Anzahl der Bücher zu Hause und Geschlecht die *Motivation im Musikunterricht* determiniert (vgl. Modell 2, Abbildung 7). Dabei können die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung unter Beachtung der Tatsache, dass es sich bei den berichteten Zusammenhängen um keine kausalen, sondern um korrelative Wirkzusammenhänge handelt, wahrscheinlich zielführend auf die pädagogische Praxis angewendet werden. Für den Fall, dass Musiklehrkräfte beispielsweise „Motivationsprobleme“ in ihrem Unterricht feststellen, ist es für sie deutlich handhabbarer, zu wissen, dass sie dem Modell 2 folgend auch durch die Förderung des akademischen Bereichs des *musikalischen Selbstkonzepts* die *Motivation im Musikunterricht* günstig beeinflussen können. Auch erwiesen sich in der vorliegenden Studie die eingesetzten Drittvariablen Geschlecht, Klassenstufe und sozioökonomischer Status (operationalisiert über Anzahl der Bücher) als statistisch bedeutsame Einflussgrößen auf das *musikalische Selbstkonzept* und die *Motivation im Musikunterricht*. Die Berücksichtigung der Drittvariablen als Kontrollvariablen war daher im Sinne des Ziels der Studie, der Analyse des Zusammenhangs von *musikalischem Selbstkonzept* und *Motivation im Musikunterricht*, hilfreich und sinnvoll. Aufgrund des

gewählten Studiendesigns sind Interpretationen der Wirkzusammenhänge der Kontrollvariablen auf die zentralen Konstrukte jedoch unzulässig. Inwiefern beispielsweise die identifizierten Geschlechts- und Klassenstufenunterschiede im *musikalischen Selbstkonzept* ein Hinweis darauf sind, dass sich die Ausprägungen des *musikalischen Selbstkonzepts* zwischen Jungen und Mädchen bzw. niedrigeren und höheren Klassenstufen unterscheiden oder aber, dass es sich hierbei eher um statistische Testfairnesseffekte handelt, die eine vergleichende Interpretation zwischen Jungen und Mädchen bzw. den Klassenstufen ausschließen, lässt sich mit den vorliegenden Daten nicht beantworten. Für derartige Fragestellungen sollten gezielte Studiendesigns zum Einsatz kommen.

Übertragen auf den schulischen Musikunterricht bleibt auf Basis der vorliegenden Daten allerdings festzuhalten, dass die Aufgaben und Möglichkeiten für (Musik-)Lehrkräfte bei aller Breite in der Tiefe begrenzt bleiben müssen: Sollten sich im schulischen Musikunterricht hartnäckige Motivationsprobleme bei einzelnen Schülerinnen und Schülern zeigen, die durch eine dauerhafte Beeinträchtigung der Lernleistung den Schulerfolg der Betroffenen gefährden können, kann dies natürlich diverse Ursachen haben. Eine genaue Diagnostik des Motivations- und Motivsystems sowie der Selbstkonzepte bzw. der detaillierten Problemlage sollte dann durch dafür ausgebildete (Schul-)Psychologen durchgeführt werden. Der schulische (Musik-)Unterricht sollte zusätzlich durch die (Musik-)Lehrkräfte kritisch reflektiert und analysiert werden. Inhaltlich schließen wir uns deshalb Spychiger (2015) an, die fordert, „dass die Förderung der musikalischen Selbstkonzepte der Schülerinnen und Schüler als zentrale Lehrkompetenz (an-)erkannt werden muss“ (S. 69; vgl. auch Spychiger, 2017b). Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung können diese Forderung bekräftigen, zeigen sie, dass der akademische Bereich des *musikalischen Selbstkonzepts*, also die Selbsteinschätzung der eigenen musikalischen Fähigkeiten (Kompetenzdimension) sowie motivationale und affektive Reaktionen in Bezug auf Musik (Affektdimension), die *Motivation im Musikunterricht* günstig beeinflussen kann.

## Literatur

- Achtziger, A. & Gollwitzer, P. M. (2010). Motivation und Volition im Handlungsverlauf. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (4. Aufl.) (S. 309-335). Heidelberg: Springer.
- Arbuckle, J. L. (1996). Full information estimation in the presence of incomplete data. In G. A. Marcoulides & R. E. Schumacher (Hrsg.), *Advanced structural equation modelling. Issues and techniques* (S. 243-277). Mahwah: SPSS.
- Arens, A. K., Yeung, A. S., Craven, R. G. & Hasselhorn, M. (2011). The twofold multidimensionality of academic self-concept: Domain specificity and separation between competence and affect components. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 970–981. doi:10.1037/a0025047
- Austin, J. R. & Vispoel, W. P. (1998). How American adolescent interpret success and failure in classroom music: Relationship among attributional beliefs, self-concept and achievement. *Psychology of Music*, 26(1), 26-45.
- Bagozzi, R. P. & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74-94.
- Bagozzi, R. P. & Baumgartner, H. (1994). The evaluation of structural equation models and hypotheses testing. In R. P. Bagozzi (Hrsg.), *Principles of marketing research* (S. 386-422). Cambridge: Blackwell.
- Bong, M. (1998). Tests of the internal/external frames of reference model with subject-specific academic self-efficacy and frame-specific academic self-concepts. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 102-110.

- Bowen, D. H. & Kisida, B. (2019). Investigating causal effects of arts education experiences: Experimental evidence from Houston's arts access initiative. *Research Report for the Houston Independent School District*, 7(4). Abgerufen von <https://kinder.rice.edu/sites/g/files/bxs1676/f/downloads/Brief%20-%20Investigating%20Causal%20Effects%20of%20Arts%20Education%20Experiences.pdf> [06.04.2020]
- Brühwiler, C. & Helmke, A. (2018). Determinanten der Schulleistung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5., überarb. und erw. Aufl.) (S. 78-92). Weinheim: Beltz.
- Brunner, M., Keller, U., Dierendonck, C., Reichert, M., Ugen, S., Fischbach, A. et al. (2010). The structure of academic self-concepts revisited: The nested Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 964-981.
- Carmichael, M. & Harnischmacher, C. (2015). Eine empirische Studie zum Einfluss des musikbezogenen Kompetenzerlebens und der Motivation von Schülerinnen und Schülern auf deren Einstellung zum Musikunterricht. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 36) (S. 177-198). Münster: Waxmann.
- Chapman, J. W. & Tunmer, W. E. (1997). A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 67(3), 279-291.
- Chin, T. C., & Rickard, N. S. (2012). The Music USE (MUSE) Questionnaire: An instrument to measure engagement in music. *Music Perception*, 29, 429-446.
- Craven, R. G. & Marsh, H. W. (2008). The centrality of the self-concept construct for psychological wellbeing and unlocking human potential: Implications for child and educational psychologists. *Educational and Child Psychology*, 25(2), 104-118.
- Deci E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223-238.
- Degé, F. & Roden I. (2018). Entwicklung musikalischer Fähigkeiten: Kindergarten und Grundschule. In A. C. Lehmann & R. Kopiez (Hrsg.), *Handbuch Musikpsychologie* (S. 151-180). Bern: Hogrefe.
- Dresel, M. & Lämmle, L. (2017). Motivation. In T. Götz (Hrsg.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (2., aktualisierte Aufl.) (S. 80-142). Paderborn: Schöningh.
- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Hrsg.), *Achievement and achievement motivation* (S. 75-146). San Francisco, CA: Freeman.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64(3), 830-847.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
- Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, 19(1), 65-83.
- Evans, P. & Bonneville-Roussy, A. (2016). Self-determined motivation for practice in university music students. *Psychology of Music*, 44(5), 1095-1110.
- Fend, H. & Stöckli, G. (1997). Der Einfluß des Bildungssystems auf die Humanentwicklung: Entwicklungspsychologie der Schulzeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Bd. 3. Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 1-35). Göttingen: Hogrefe.
- Fiedler, D. & Müllensiefen, D. (2016). Struktur und Entwicklung von Musikalischem Selbstkonzept, Musikalischer Erfahrungheit und Interesse am Schulfach Musik: Eine empirische Längsschnittuntersuchung von Schülerinnen und Schülern (9 bis 17 Jahre) an Haupt-, Gemeinschafts- und Realschulen sowie Gymnasien in Baden-Württemberg. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 37) (S. 209-230). Münster: Waxmann.

- Fiedler, D. & Müllensiefen, D. (2017). Musikalisches Selbstkonzept und Musikalische Erfahrungheit beeinflussen die Entwicklung des Interesses am Schulfach Musik. Eine empirische Längsschnittuntersuchung von Schülerinnen und Schülern an Haupt-, Gemeinschafts- und Realschulen sowie Gymnasien in Baden-Württemberg. In A. J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaften* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 38) (S. 217-235). Münster: Waxmann.
- Fiedler, D. & Spychiger, M. (2017). Measuring “musical self-concept” throughout the years of adolescence with MUSCI\_youth: Validation and adjustment of the Musical Self-Concept Inquiry (MUSCI) by investigating samples of students at secondary education schools. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, 27(3), 167-179.
- Fiedler, D. & Hasselhorn, J. (2018). Erfassung des Musikalischen Selbstkonzepts von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe an allgemeinbildenden Schulen: Validierung und Replikation des Musical Self-Concept Inquiry\_youth (MUSCI\_youth). In B. Clausen & S. Dreßler (Hrsg.), *Soziale Aspekte des Musiklernens* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 39) (S. 221-239). Münster: Waxmann.
- Fiedler, D. & Hasselhorn, J. (in Vorbereitung). Structuring Approaches for the Musical Self-Concept in Comparison.
- Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Gembris, H. (2008). Musikalische Entwicklung im mittleren und höheren Erwachsenenalter. In H. Gembris (Hrsg.), *Musik im Alter. Soziokulturelle Rahmenbedingungen und individuelle Möglichkeiten* (S. 95-129). Frankfurt: Peter Lang.
- Gembris, H. (2013). *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung* (= Forum Musikpädagogik, Bd. 20, 4., unveränderte Aufl.). Augsburg: Wißner.
- Guay, F., Marsh, H. W. & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124-136.
- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A. & Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 644-653. doi:10.1016/j.lindif.2010.08.001
- Guhn, M., Emerson, S. D. & Gouzouasis, P. (2019). A population-level analysis of associations between school music participation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000376>
- Hallam, S. (2018). Entwicklungsphasen. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 101-112). Münster, New York: Waxmann.
- Hansford, B. C. & Hattie, J. A. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research*, 52(1), 123-142.
- Hargreaves, D. & Lamont, A. (2017). *The psychology of musical development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harnischmacher, C. (1998). Was macht den Fehler zum Problem? Eine Theorie der Bewältigung von Handlungshindernissen des Übens. In H. Gembris, R.-D. Kraemer & G. Maaß (Hrsg.), *Üben in musikalischer Praxis und Forschung* (= Musikpädagogische Forschungsberichte 1997, S. 168-207). Augsburg: Wißner.
- Harnischmacher, C. (2012). *Subjektorientierte Musikerziehung. Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik* (= Forum Musikpädagogik, Bd. 86, 2., unveränderte Aufl.). Augsburg: Wißner.
- Harnischmacher, C. (2018). Motivation. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 221-228). Münster, New York: Waxmann.
- Harnischmacher, C. & Hörtzsch, U. (2012). Motivation und Musikunterricht: Eine empirische Studie zum Vorhersagewert des Motivationsmodells Musikalischen Handelns auf die Einstellung zum

- Musikunterricht aus Schülersicht. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 33) (S. 56-69). Essen: Die Blaue Eule.
- Harnischmacher, C., Höfer, U. & Blum, K. (2015a). *Motivation im Musikunterricht Inventar, Kurzsкала (MMI-S)*. Abgerufen von [https://www.fem-berlin.de/app/download/6853131262/MMI\\_Kurzskala.pdf](https://www.fem-berlin.de/app/download/6853131262/MMI_Kurzskala.pdf) [06.04.2020]
- Harnischmacher, C., Carmichael, M., Höfer, U. & Blum, K. (2015b). *Kompetenzerleben im Musikunterricht Inventar, Kurzsкала (KEMI-S)*. Abgerufen von [https://www.fem-berlin.de/app/download/6853286162/KEMI\\_Kurzskala.pdf](https://www.fem-berlin.de/app/download/6853286162/KEMI_Kurzskala.pdf) [06.04.2020]
- Harnischmacher, C. & Knigge, J. (2017). Motivation, Musizierpraxis und Musikinteresse in der Familie als Prädiktoren der Kompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ und des Kompetenzerlebens im Musikunterricht. *Beiträge Empirischer Musikpädagogik*, 8. Abgerufen von <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/136> [06.04.2020]
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Hasselhorn, J. (2015). *Messbarkeit musikpraktischer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern: Entwicklung und empirische Validierung eines Kompetenzmodells* (= Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Bd. 2). Münster, New York: Waxmann.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2017). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren* (4., aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Heckhausen, H. (1965). Leistungsmotivation. In H. Thomae (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie*, Band 2 (S. 955-1019). Göttingen: Hogrefe.
- Heckhausen, H. (1987). Wünschen – Wählen – Wollen. In H. Heckhausen, P. M. Gollwitzer & F. E. Weinert (Hrsg.), *Jenseits des Rubikons: Der Wille in den Humanwissenschaften* (S. 3-9). Berlin: Springer.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln* (2., völlig überarb. u. erg. Aufl.). Berlin: Springer.
- Heckhausen, H. & Rheinberg, F. (1980). Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet. *Unterrichtswissenschaft*, 8(1), 7-47.
- Heckhausen, H. & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, 11(2), 101-120.
- Helmke, A. (1998). Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts vom Kindergarten bis zur sechsten Klassenstufe. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Entwicklung im Kindesalter* (S. 115 – 132). Weinheim: Beltz.
- Helmke, A. & Aken, M. A. G. v. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87(4), 624-637.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Band 3 (Psychologie des Unterrichts und der Schule)* (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Heye, A. & Knigge, J. (2018). Entwicklung musikalischer Fähigkeiten: Weiterführende Schule, Beruf und Studium. In A. C. Lehmann & R. Kopiez (Hrsg.), *Handbuch Musikpsychologie* (S. 181-215). Bern: Hogrefe.
- Hu, L.-t. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Jordan, A.-K. (2014). *Empirische Validierung eines Kompetenzmodells für das Fach Musik: Teilkompetenz "Musik wahrnehmen und kontextualisieren"* (= Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 43). Münster: Waxmann.
- Kim, J. S. & Quinn, D. M. (2013). The Effects of Summer Reading on Low-Income Children's Literacy Achievement From Kindergarten to Grade 8: A Meta-Analysis of Classroom and Home Interventions. *Review of Educational Research*, 83(3), 386-431.

- Köller, O., Schnabel, K. & Baumert, J. (2000). Der Einfluß der Leistungsstärke von Schulen auf das fachspezifische Selbstkonzept der Begabung und das Interesse. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 32(2), 70–80.
- Knigge, J. (2011). *Modellbasierte Entwicklung und Analyse von Testaufgaben zur Erfassung der Kompetenz "Musik wahrnehmen und kontextualisieren"* (= Empirische Forschung zur Musikpädagogik, Bd. 2). Berlin: LIT.
- Kunter, M. (2011). Forschung zur Lehrermotivation. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. und erw. Aufl.) (S. 527-539). Münster: Waxmann.
- Langenkamp, I. (2018). Stärkung des kindlichen Selbstkonzepts. Vom Patenschaftsprojekt bis zur (Grund-) Schule. Wiesbaden: Springer.
- Lenzner, A. & Dickhäuser, O. (2011). Strategien der Motivationsregulation: Theoretische Überlegungen und empirische Befunde. In M. Dresel & L. Lämmle (Hrsg.), *Motivation, Selbstregulation und Leistungsexzellenz* (= Talentförderung, Expertiseentwicklung Leistungsexzellenz, Bd. 9). Berlin: LIT.
- Lill, F., Hasselhorn, J. & Lehmann, A. C. (2019). Der Zusammenhang von musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept und musikpraktischen Kompetenzen in der Sekundarstufe I. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 40) (S. 171-188). Münster: Waxmann.
- Lüdtke, O., Köller, O., Artelt, C., Stanat, P. & Baumert, J. (2002). Eine Überprüfung von Modellen zur Genese akademischer Selbstkonzepte: Ergebnisse aus der PISA-Studie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16(3/4), 151–164.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 417-430.
- Marsh, H. W. (1990a). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 623-636.
- Marsh, H. W. (1990b). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2(2), 77-172.
- Marsh, H. W. (2005). Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19(3), 119–127. doi:10.1024/1010-0652.19.3.119
- Marsh, H. & Shavelson, R. (1985). Self-concept. Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107-123.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M. & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 366-380.
- Marsh, H. W. & Craven, R. (1997). Academic self-concept: Beyond the dustbowl. In G. D. Phye (Ed.), *Educational psychology series. Handbook of classroom assessment: Learning, achievement, and adjustment* (pp. 131-198). San Diego, CA, US: Academic Press.
- Marsh, H. W. & Yeung, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 41–45.
- Marsh, H. W., Craven, R. & Debus, R. (1998). Structure, stability, and development of young children's self-concepts: A multicohort-multioccasion study. *Child Development*, 69(4), 1030-1053.
- Marsh, H. W., Craven, R. & Debus, R. (1999). Separation of competency and affect components of multiple dimensions of academic self-concept: A developmental perspective. *Merrill-Palmer Quarterly (Journal of Developmental Psychology)*, 45(4), 567-601.
- Marsh, H. W. & Hau, K.-T. (2004). Explaining Paradoxical Relations Between Academic Self-Concepts and Achievements: Cross-Cultural Generalizability of the Internal/External Frame of Reference Predictions Across 26 Countries. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 56-67.

- Marsh, H. W. & Craven, R. (2006). Reciprocal Effects of Self-Concept and Performance From a Multidimensional Perspective: Beyond Seductive Pleasure and Unidimensional Perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133–163.
- Marsh, H. W. & O'Mara, A. J. (2008). Self-concept is as multidisciplinary as it is multidimensional. In H. W. Marsh, R. G. Craven, & D. M. McInerney (Hrsg.), *Self-processes, learning, and enabling human potential. Dynamic new approaches* (pp. 87–115). Charlotte, NC: Information Age.
- Martin, A. (2008). How domain specific are motivation and engagement across school, sport and music? A substantive-methodological synergy assessing young sportspeople and musicians. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 785-813.
- McClelland, D. C. (1987). *Human motivation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- McPherson, G. E. & O'Neill, S. A. (2010). Students' motivation to study music as compared to other school subjects: A comparison of eight countries. *Research Studies in Music Education*, 32(2), 101-137. doi:10.1177/1321103X10384202
- McPherson, G. E. (2016). *The child as musician. A handbook of musical development* (2. Aufl.). Oxford: Oxford University Press.
- Meece, J. L., Glienke, B. B. & Burg, S. (2006). Gender and Motivation. *Journal of School Psychology*, 44, 351-373.
- Meyer, W.-U. (1984). Das Konzept von der eigenen Begabung: Auswirkungen, Stabilität und vorauslaufende Bedingungen. *Psychologische Rundschau*, 35(3), 136-150.
- Möller, J. & Köller, O. (2001). Frame of reference effects following the announcement of exam results. *Contemporary Educational Psychology*, 26(2), 277-287.
- Möller, J. & Köller, O. (2004). Die Genese akademischer Selbstkonzepte. *Psychologische Rundschau*, 55(1), 19–27. doi:10.1026/0033-3042.55.1.19
- Möller, J., Pohlmann, B., Köller, O. & Marsh, H. W. (2009). A meta-analytic path analysis of the internal/external frame of reference model of academic achievement and academic self-concept. *Review of Educational Research*, 79(3), 119-124
- Morin, A. J. S., Scalas, L. F., Vispoel, W., Marsh, H. W., & Wen, Z. (2016). The Music Self-Perception Inventory: Development of a short form. *Psychology of Music*, 44(5), 915–934. <https://doi.org/10.1177/0305735615592690>
- Morin, A. J. S., Scalas, L. F., & Vispoel, W. (2017). The Music Self-Perception Inventory: Development of parallel forms A and B. *Psychology of Music*, 45(4), 530–549. <https://doi.org/10.1177/0305735616669426>
- Moschner, B. & Dickhäuser, O. (2018). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5., überarb. und erw. Aufl.) (S. 750-756). Weinheim: Beltz.
- Müllensiefen, D., Harrison, P., Caprini, F. & Fancourt, A. (2015). Investigating the importance of self-theories of intelligence and musicality for students' academic and musical achievement. *Frontiers in Psychology*, 6, 1702. doi:10.3389/fpsyg.2015.01702
- Pekrun, R. (1988). *Emotion, Motivation und Persönlichkeit*. München, Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Phillips, S. L. (2003). *Contributing factors to music attitude in the sixth-, seventh-, and eighth-grade students*. Unveröffentlichte Dissertation. University of Iowa.
- Pintrich, P. R. (2003). Motivation and classroom learning. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Hrsg.), *Handbook of psychology: Vol. 7. Educational psychology* (S. 103–122). Hoboken, NJ: Wiley.
- Reardon, S.F., Valentino, R.A., Kalogrides, D., Shores, K.A. & Greenberg, E.H. (2013). Patterns and Trends in Racial Academic Achievement Gaps Among States, 1999-2011. Abgerufen von <https://cepa.stanford.edu/content/patterns-and-trends-racial-academic-achievement-gaps-among-states-1999-2011> [06.04.2020]

- Reinhard, M.-A. & Dickhäuser, O. (2009). Need for cognition, task difficulty, and the formation of performance expectancies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(5), 1062-1076.
- Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. (2019). *Motivation* (9., erw. und überarb. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36.
- Saarikallio, S. H. (2008). Music in mood regulation: Initial scale development. *Musicae Scientiae*, 12(2), 291-309. <http://dx.doi.org/10.1177/102986490801200206>
- Schiefele, U. (2008). Lernmotivation und Interesse. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 38-49). Göttingen: Hogrefe.
- Schilling, S. R., Sparfeldt, J. R., Rost, D. H. & Nickels, G. (2004). Schulische Selbstkonzepte - Zur Validität einer erweiterten Version des Differentiellen Selbstkonzept Gitters (DISK-Gitter). *Diagnostica*, 51(1), 21-28. doi:10.1026/0012-1924.51.1.21
- Schultz, G. F. (1993). Socioeconomic Advantage and Achievement Motivation: Important Mediators of Academic Performance in Minority Children Urban Schools. *The Urban Review*, 25(3), 221-232.
- Schunk, D. H., Meece, J. L. & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4. Aufl.). Harlow, Essex: Pearson.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Skaalvik, E. M. & Hagtvet, K. A. (1990). Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(2), 292-307.
- Spiel, C. & Schober, B. (2003). Lebenslanges Lernen als Ziel: Zur systematischen Förderung von Bildungsmotivation. *Erziehung und Unterricht*, 9/10, 1282-1293.
- Spychiger, M. (2007). "Nein, ich bin ja unbegabt und liebe Musik": Ausführungen zu einer mehrdimensionalen Anlage des musikalischen Selbstkonzepts. *Diskussion Musikpädagogik*, 33(1), 9-20.
- Spychiger, M. (2010). *Das musikalische Selbstkonzept: Konzeption des Konstrukts als mehrdimensionale Domäne und Entwicklung eines Messverfahrens. Wissenschaftlicher Schlussbericht an den Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung* (BeitragsNr. 100013-116208) (unveröffentlichtes Dokument).
- Spychiger, M. (2013). Das musikalische Selbstkonzept: Wer ich bin und was ich kann in der Musik. *Üben & Musizieren*, 6, 18-21.
- Spychiger, M. (2015). Lernpsychologische Perspektiven für eine grundschulspezifische Musikdidaktik. In M. Fuchs (Hrsg.), *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge* (S. 50-71). Innsbruck: Helbling.
- Spychiger, M. (2017a). From musical experience to musical identity: musical self-concept as a mediating psychological structure. In R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (Hrsg.), *Handbook of Musical Identities* (S. 267-287). Oxford: Oxford University Press.
- Spychiger, M. (2017b). Teaching towards the Promotion of Students' Musical Self-Concept. In R. Girdzijauskiene & M. Stakelum (Hrsg.), *Creativity and Innovation* (= European Perspectives on Music Education, Bd. 7) (S. 133-146). Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.
- Spychiger, M., Gruber, L. & Olbertz, F. (2009). Musical self-concept. Presentation of a multi-dimensional model and its empirical analyses. In J. Louhivuori, T. Eerola, T. Saarikallio & P.-S. Eerola (Hrsg.), *Proceedings of the 7th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Science of Music (ESCOM 2009)* (S. 503-506). Jyväskylä.

- Spychiger, M. & Hechler, J. (2014). Musikalität, Intelligenz und Persönlichkeit. Alter und neue Integrationsversuche. In W. Gruhn & A. Seither-Preisler (Hrsg.), *Der musikalische Mensch. Evolution, Biologie und Pädagogik musikalischer Begabung* (= Olms Forum Bd. 9, S. 23-68). Hildesheim: Georg Olms.
- Steinmetz, H. (2014). *Lineare Strukturgleichungsmodelle. Eine Einführung mit R* (= Sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden, Bd. 9). München, Mering: Rainer Hampp.
- Stiensmeier-Pelster, J. & Schöne, C. (2008). Fähigkeitsselbstkonzept. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 62-73). Göttingen: Hogrefe.
- Stipek, D. & Mac Iver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development*, 60(3), 521-538.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L. & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39(2), 111-133.
- Vispoel, W. P. (1992a). *Arts Self-Perception Inventory (Adolescent Form)*. Iowa City, IA: Author
- Vispoel, W. P. (1992b). *Arts Self-Perception Inventory (Adult/College Form)*. Iowa City, IA: Author
- Vispoel, W. P. (1993a). *Music Self-Perception Inventory (Adolescent Form)*. Iowa City, IA: Author
- Vispoel, W. P. (1993b). *Music Self-Perception Inventory (Adult/College Form)*. Iowa City, IA: Author
- Wästlund, E., Norlander, T. & Archer, T. (2001). Exploring cross-cultural differences in self-concept: A meta-analysis of the Self-Description Questionnaire-1. *Cross-Cultural Research: The Journal of Comparative Social Science*, 35(3), 280-302.
- Weiber, R. & Mühlhaus, D. (2014). *Strukturgleichungsmodellierung. Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS* (2. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer Gabler.
- White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91(3), 461-481.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12(3), 265-310.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbretton, A., Freedman-Doan, K. & Blumenfeld, P. C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A three-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89, 451-569.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.
- Wigfield, A. & Karpathian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement solutions. *Educational Psychologist*, 26(3 & 4), 233-261.
- Ziegler, A. (1999). Motivation. In C. Perleth & A. Ziegler (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 103-112). Bern: Huber.
- Zwingmann, C., Wirtz, M., Müller, C., Körber, J. & Murken, S. (2006). Positive and negative religious coping in German breast cancer patients. *Journal of Behavioral Medicine*, 29(6), 533-547. <http://dx.doi.org/10.1007/s10865-006-9074-3>

## Anhang

Die im Faktor *Fähigkeiten* (MSK3) erweiterte Version des MUSCI\_youth-Fragebogens (vgl. Lill, Hasselhorn & Lehmann, 2019).

- 
- 1 Musik entführt mich aus dem Alltag.
  - 2 Neue Lieder oder Stücke lerne ich schnell.
  - 3 Das Gesellige an der Musik bedeutet mir viel.
  - 4 Ich kann meine Stimmung durch Musik gezielt beeinflussen.
  - 5 Ich kann gut singen.
  - 6 Mein Körper reagiert heute auf Musik anders als früher.
  - (7) (Ich kann so gut musizieren wie andere Kinder aus meiner Klasse.)
  - 8 Ich möchte auf musikalischem Gebiet mehr können.
  - 9 Musizieren fällt mir ganz leicht.
  - 10 Ich tanze leidenschaftlich gerne.
  - 11 Meine Empfänglichkeit für Spiritualität in der Musik ist heute anders als früher.
  - 12 Ich mache beim Musizieren wenig Fehler.
  - 13 Meine emotionale Empfänglichkeit für Musik war früher anders als heute.
  - 14 Ich würde gern mehr über Musik wissen.
  - 15 Ich gehe tanzen, um mein Bewegungsbedürfnis zu befriedigen.
  - 16 Mit Musik kann ich meine Sorgen vergessen.
  - 17 Ich bin musikalisch sehr talentiert.
  - 18 Ich kann über Musik gut Leute kennen lernen.
  - 19 Ich kann gut musizieren.
  - 20 Durch Musik kann ich Ärger abbauen.
  - 21 Ich wäre auf musikalischem Gebiet gern kreativer.
  - 22 Ich kann mich durch Musik entspannen.
  - 23 Ich würde gern die Merkmale verschiedener Musikstile besser verstehen.
  - 24\_r Ich meide das Tanzen, weil es mir nicht liegt. (reversed)
  - 25 Musik hilft mir, Stress zu bewältigen.
  - 26 Ich besuche musikalische Veranstaltungen, um Leute zu treffen.
  - 27 Mein geistiger Zugang zu Musik hat sich im Laufe der Jahre verändert.
  - 28 Für mich ist Musik mehr als für andere ein Gemeinschaftserlebnis.
  - 29 Es fällt mir leicht, mich zur Musik zu bewegen.
  - 30 Ich würde mich gern mit den technischen Möglichkeiten im Musikbereich besser auskennen.

---

*Anmerkung:* In der vorliegenden Untersuchung wurde Item 7 im Faktor *Fähigkeiten* (MSK3) aus den Analysen ausgeschlossen. Die Items werden in der erweiterten Version des MUSCI\_youth wie folgt den Faktoren zugeordnet: *Stimmungsregulation* (MSK1): 1, 4, 16, 20, 22, 25; *Gemeinschaft* (MSK2): 3, 18, 26, 28; *Fähigkeiten* (MSK3): 2, 5, 7, 9, 12, 17, 19; *Tanz & Bewegung* (MSK4): 10, 15, 24\_r, 29; *Idealselbst* (MSK5): 8, 14, 21, 23, 30; *Entwicklung & Veränderung* (MSK6): 6, 11, 13, 27.

**Daniel Fiedler**

Ludwig-Maximilians-Universität München

Leopoldstraße 13

80802 München

Email: [daniel.fiedler@psy.lmu.de](mailto:daniel.fiedler@psy.lmu.de)

**Johannes Hasselhorn**

Technische Universität Dortmund

Emil-Figge-Straße 50

44227 Dortmund

Email: [johannes.hasselhorn@tu-dortmund.de](mailto:johannes.hasselhorn@tu-dortmund.de)

Elektronische Version / Electronic Version:

<https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/187>

URN: urn:nbn:de:101:1-2020032446