

Christian Harnischmacher

Universität der Künste Berlin

Johannes Hasselhorn

Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt am Main

Katrin Schulz-Heidorf

Universität Hamburg

Lukas Temming

Universität der Künste Berlin

Individuelle Förderung, Autonomieförderung, Motivation und Musikinteresse in der Familie als Prädiktoren des Kompetenzerlebens und der Zensurenrelevanz im Musikunterricht

Individual Support, Autonomy Support, Motivation and Interest in Music within the Family as Predictors of Experience of Competence and Grade Relevance in Music Education

Zusammenfassung

Die hier vorgestellte bundesweite Studie bedient das Forschungsdesiderat zur Zensurenrelevanz bei Schüler*innen im Unterrichtsfach Musik als Folge von auf Lehrkraft Handeln basierender Wahrnehmung lernförderlichen Unterrichts. Ein hypothesenprüfender Mehrebenenansatz berücksichtigt hierbei sowohl Faktoren seitens der Schüler*innen ($n=774$) als auch die Kontextprädiktoren ihrer jeweiligen Klasse ($n=31$). Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Zensurenrelevanz und das Kompetenzerleben der Schüler*innen durch Motivation, Autonomiewahrnehmung, individuelle Förderung und Musikinteresse in der Familie vorhersagen lassen. Die geringe Intraklassenkorrelation der Zensurenrelevanz deutet allerdings darauf hin, dass das Konstrukt ein eigenständiges Einstellungsmerkmal, weitgehend unabhängig von Klassen- bzw. Unterrichtsmerkmalen, darstellt. Die Variable Motivation wird als Mediatorvariable bestätigt. Zwischen der Autonomiewahrnehmung der Schüler*innen und autonomieförderlichem Handeln der Lehrkräfte im Musikunterricht zeigte sich ein Wirkzusammenhang. Dies wird bezüglich sich daraus ergebender weiterer Forschungsfragen diskutiert.

Schlagwörter: *Autonomie, Individuelle Förderung, Kompetenz, Motivation, Musikunterricht*

Summary

The nationwide study presented here is based on the research gap, which shows itself with regard to students' grade relevance in music education. The relevance of students' grades is understood as a consequence of students' perception of teaching styles. A hypothesis-testing multi-level approach considers both factors on the student level (n=774) and context predictors of their respective grades (n=31). The results show that grade relevance and student experience of competence can be predicted through motivation, perceived autonomy, individual support, and interest in music within the family. However, the low correlation between classes with regard to grade relevance indicates that the construct represents an independent marker of attitude, largely isolated by class or teaching characteristics. This study confirms motivation as a mediating variable. The results show a relationship between autonomy from the students' point of view and the autonomy promoting teaching style by their teachers. These findings are discussed regarding emerging research questions.

Keywords: *Autonomy, Competence, Individual Support, Motivation, Music Education*

1. Einleitung

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts wurde der Blick im schulischen Kontext immer stärker auf die Ergebnisse dort stattfindender Lern- und Bildungsprozesse gerichtet. Dabei gilt die Leistungsbeurteilung inzwischen zu den zentralen Fähigkeiten von Lehrkräften in ihrer pädagogischen Professionalität (vgl. Oser, 2004; Weinert, 2001). Die Leistungsbeurteilung stellt Lehrkräfte aber auch vor spezifische Herausforderungen des jeweiligen Unterrichtsfachs (vgl. Brügelmann, 2015, S. 117ff.). Dies kann besonders für Kunst und Musik reklamiert werden. Die Offenheit von ästhetischen Erfahrungen für subjektive Konnotationen halten Jank, Meyer und Ott (1986, S. 112) beispielsweise für nicht didaktisierbar. Aufgrund möglicher Diskrepanzen zwischen emotionaler Nähe zur Kunstproduktion und quantifizierbarer Leistungsfeststellung bezweifeln manche Pädagog*innen die Sinnhaftigkeit einer Bewertung ästhetischer und künstlerischer Praxen in der Schule (Niermann, 2009, S. 22; Stöger, 2009, S. 49). Eine Folge dieser fachspezifischen Schwierigkeiten bezüglich der Leistungsbewertung ist vermutlich auch die im Musikunterricht vorherrschende Inflation guter Noten (Rora & Wagener, 2010, S. 89). In der Folge überrascht auch nicht die geringe Relevanz, welche die Schüler*innen ihrer Musikzensur im Zeugnis beimessen (Temming, 2019).

Doch die Bewertung und Beurteilung von Leistungen ist auch in der Schule nicht allein Lehrkräften oder standardisierten Schulleistungsvergleichen vorbehalten. In entwicklungsorientierten Ansätzen ist die Selbsteinschätzung auch bezüglich Leistungen wichtig (vgl. Hinz, 2011). In einer noch weitergehenden Argumentation können Schüler*innen sogar als die wahren Expert*innen für schulische Leistungen und deren Bewertung angesehen werden (Beutel & Vollstädt, 2002, S. 596). Im Zusammenhang mit lernrelevanten motivationalen Eigenschaften kann daher die Selbsteinschätzung ein wichtiges und geeignetes Konstrukt sein, um sich empirisch Leistungen in Fächern mit besonders schwierigen Situationen in der Leistungsmessung wie dem Fach Musik zu nähern. Hierbei kann zwischen dem Kompetenzerleben der Schüler*innen und der (fachbezogenen) Zensurenrelevanz aus Schüler*innensicht, welche sich als Tendenz von Schüler*innen zu einer vergleichenden Wertung der Bedeutsamkeit von Zensuren (hier des Fachs Musik) und daher als Maß für eine unterrichtsbezogene fachspezifische Lern- und Leistungsmotivation angesehen werden kann,

unterschieden werden. Dabei ist von Interesse, inwieweit der eher formale Leistungsaspekt (Zensurenrelevanz) mit kompetenzbezogenen Aspekten der Leistung (Kompetenzerleben) korrespondiert und welche unterrichtsrelevanten Merkmale dabei eine Rolle spielen.

Dabei bleibt zu berücksichtigen, dass schulisches Lernen in der Regel in einem durch die Klasse bestimmten organisatorischen und sozialen Rahmen stattfindet. Die empirische Unterrichtsforschung geht in diesem Kontext unter anderem von einem direkten Zusammenhang zwischen den Lernleistungen der Schüler*innen und dem Handeln der Lehrkraft aus (Lipowsky, 2006). Wir vermuten daher einen Zusammenhang von Kompetenzerleben und Zensurenrelevanz der Schüler*innen mit der Art der Unterrichtsgestaltung der Musiklehrkräfte. Die individuelle Förderung hat sich bereits zur Vorhersage des Kompetenzerlebens von Schüler*innen und deren Wahlbereitschaft für das Fach Musik in der Oberstufe bewährt (vgl. Harnischmacher, Hofbauer & Schulz-Heidorf, 2019). Dabei wird vermutet, dass sich die lernpositiven Eigenschaften der individuellen Förderung im Unterricht vor allem durch die Förderung selbstverantwortlichen Lernverhaltens begründen lassen. Dies meint einen auf Autonomie bzw. Autonomiewahrnehmung ausgerichteten Unterricht, der sich positiv auf die unterrichtsbezogene Motivation auswirkt (vgl. hierzu auch für Biologieunterricht Großmann & Wilde, 2020). Einen besonderen musikspezifischen Einfluss hat darüber hinaus in allen motivationalen und leistungsbezogenen Fragen in aller Regel auch das Elternhaus (z.B. Hasselhorn & McElvany, 2016). Der Wert kultureller Aktivitäten, der durch die Erziehung zu Hause vermittelt wird, scheint sich direkt auf das Lern- und Leistungsverhalten der Schüler*innen zu übertragen.

Im Anschluss daran markieren wir als Desiderat den Zusammenhang von Autonomiewahrnehmung und der Zensurenrelevanz im Musikunterricht. Autonomiewahrnehmung durch Schüler*innen ist dabei als Folge der von Lehrkräften verfolgten Autonomieförderung im Unterricht zu sehen. Diese Konstrukte stehen im Zusammenhang mit weiteren Erwartungen und Überzeugungen der Schüler*innen und der jeweiligen Musiklehrkräfte:

Mit einer mehrbenenanalytischen Methode untersuchen wir daher Zusammenhänge von individueller Förderung, Autonomiewahrnehmung, Motivation und Musikinteresse in der Familie auf das Kompetenzerleben und die Zensurenrelevanz der Schüler*innen unter Berücksichtigung der Motivation, der individuellen Förderung und der Autonomieförderung durch Musiklehrkräfte an Gymnasien. Dabei wird erstmals der Zusammenhang zwischen der Autonomiewahrnehmung der Schüler*innen im Musikunterricht und autonomieförderlichem Unterricht der Lehrkräfte empirisch quantifiziert.

2. Theoretischer Hintergrund

Die Qualität schulischen Unterrichts gilt als wichtiger Einfluss auf individuellen Lernerfolg (vgl. Hasselhorn & Gold, 2017, S. 238ff.). Teil dieser Unterrichtsqualität ist unter anderem auch die individuelle Förderung der Schüler*innen durch die Lehrkraft (z.B. Helmke & Weinert, 1997). Die individuelle Förderung zielt auf eine hohe Passung der Lernangebote an die Lernvoraussetzungen und Interessen der einzelnen Schüler*innen ab (vgl. Schulz-Heidorf, 2016). Maßnahmen individueller Förderung im schulischen Kontext sind in der Regel der einzelnen Lehrkraft überlassen, dabei werden drei Varianten unterschieden (Klieme & Warwas, 2011): (a) kompensatorische Trainings- und Zusatzangebote, (b) Ermöglichung individueller Lernwege durch offenen Unterricht und (c) Binnendifferenzierung durch adaptiven Unterricht. Diese Anpassung des Unterrichts an

individuelle Bedürfnisse kann das Lernen und den Lerngegenstand für die einzelnen Schüler*innen bedeutsamer machen und wirkt so motivationsfördernd (Reis, McCoach, Little, Muller & Kanskian, 2011; Schulz-Heidorf, 2016).

Individuelle Förderung ist in pädagogischen Kontexten besonders mit der Förderung der Autonomie der Schüler*innen konnotiert (vgl. Drieschner, 2007). Die Individualisierungsbereitschaft und die Autonomieförderung korrelieren dabei signifikant in einem mittleren Bereich (Hofmann & Gottein, 2011). Sie treten also in der Praxis häufig gleichzeitig auf, ohne identisch zu sein. Im Gegensatz zur individuellen Förderung, die vor allem das aktuelle Lern- und Leistungsniveau der Schüler*innen fokussiert, bezieht sich die Autonomieförderung auf eigenverantwortliches Handeln (Drieschner, 2007). Autonomieförderung (im Musikunterricht) meint daher eine Bereitschaft der Lehrkraft zur individuellen Anpassung von unterrichtsbezogenen Entscheidungsspielräumen für die Schüler*innen. Die Autonomieförderung als didaktisches Prinzip zielt darauf ab, dass Lerner*innen ihr eigenes Lernen eigenverantwortlich gestalten und alle das Lernen betreffende Entscheidungen übernehmen: Ziele definieren, Lernmaterialien aussuchen, Methoden und Strategien auswählen, Zeit, Ort und Rhythmus des Lernens festlegen, den Lernfortschritt und den Lernprozess evaluieren (Babbe & Bagge, 2013, Tassinari, 2010). Anders als die von Green (2002) an Beispielen von autodidaktischen Lernprozessen in der Aneignung von Populärmusik, Bandproben usw. beobachteten informellen Praxen, dürfte allerdings die vollkommene Selbstverantwortung im Rahmen institutionellen Lernens bestenfalls ein Ideal bleiben (Gudjohns, 2003, S. 6). So kommen Babbe und Bagge (2013) in ihrer Interviewstudie mit Musiklehrkräften zu dem Schluss, dass die Lerner*innenautonomie mit Blick auf die Unterrichtspraxis weniger auf größtmögliche Selbstverantwortung der Lernenden abzielt, sondern auf das Bereitstellen von Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Lernwegen im Rahmen von Freiarbeit, Gruppenarbeit usw. Das Gelingen dieser Autonomieförderung im Sinne individueller Unterstützung ist nach dem Wirkmodell professioneller Kompetenzen von Lehrkräften (Löwen, Baumert, Kunter, Krauss & Brunner, 2011, S. 70) unter anderem abhängig von der Motivation der Lehrkräfte und verursacht im Erfolgsfall auch positivere Ausprägungen von Motivation und lernrelevanten Überzeugungen bei Schüler*innen.

Damit die individuelle Förderung bzw. die Autonomieförderung positive lernrelevante motivationale Effekte bei den Schüler*innen bewirken kann, müssen die individualisierten Angebote bzw. die intendierten Freiräume auch wahrgenommen werden (vgl. Harnischmacher et al., 2019; Lüftenegger, Schober, Finsterwald, Wagner & Spiel, 2011). Analog zur Beschreibung von Handlungen als zielgerichtetem Verhalten meint Motivation im engeren Sinne die Prozesse des Wählens und Wünschens einer Handlungsabsicht (Heckhausen & Heckhausen, 2010). Die grundlegenden Fragen der Motivationspsychologie sind vergleichsweise konsensfähig, während in den Details zahlreiche Motivationstheorien und eine Vielzahl von Konstrukten miteinander konkurrieren (Kunter, 2011). Dabei sind feine Unterschiede in der Begriffsverwendung eher die Regel und eine einheitliche Nomenklatur relevanter Motivationskonstrukte ist bislang nicht in Sicht (Murphy & Alexander, 2000). Im schulischen Kontext sind aussagekräftige Befunde von solchen Motivationskonstrukten zu erwarten, die sich auf die jeweiligen Unterrichtsfächer beziehen (Martin, 2008).

Im Weiteren gehen wir daher von einer domänenspezifischen Motivation musikbezogenen Handelns aus (vgl. Harnischmacher, 2018). In Anlehnung an das erweiterte kognitive Motivationsmodell (Heckhausen & Rheinberg, 1980; Heckhausen, 1998) wird dabei die motivationale

Disposition einer Person in Form von generalisierten Erwartungen beschrieben. Motivation ist so gesehen nicht nur eine Frage der situativen Bedingungen im Unterricht, sondern hängt besonders von den kumulierten Erfahrungen ab, die Schüler*innen und Lehrer*innen mit verschiedenen Unterrichtssituationen machen. Solche Erfahrungen können als generalisierte Erwartungen die aktivierenden und richtungsgebenden Prozesse von Handlungen (mit-)beeinflussen (vgl. Krampen, 1987). Die Motivation musikbezogenen Handelns meint auf den Musikunterricht bezogene Erwartungen an die Situation, die Handlung, das Ergebnis und die Folgen (Harnischmacher, 2012, S. 147, s. Abb. 1).

Der Vorhersagebeitrag der bereichsspezifisch operationalisierten Motivation musikbezogenen Handelns hat sich in verschiedenen Studien zum Musikunterricht bewährt. So hängt die Einstellung von Schüler*innen zum Musikunterricht von deren Motivation im Musikunterricht ab (Harnischmacher & Hörtzsch, 2012). Unterschiedliche Leistungen im Musikunterricht lassen sich auch auf die Motivation der Schüler*innen zurückführen (Harnischmacher & Knigge, 2017). Die parallel zum Konstrukt der musikbezogenen Motivation der Schüler*innen untersuchte musikpädagogische Motivation der Musiklehrkräfte (Hofbauer, 2017) hat darüber hinaus Auswirkungen auf die Art der Unterrichtsgestaltung. Motivierte Musiklehrkräfte unterrichten kompetenzorientierter und damit stärker individualbezogen, wobei eine Orientierung am Lehrplan nur eine untergeordnete Rolle spielt (Harnischmacher et al., 2017). Dabei wirkt sich die Selbstreflexion von Musiklehrkräften nicht unmittelbar auf deren Kompetenzorientierung im Musikunterricht aus, sondern nur bei entsprechender Motivation (Harnischmacher et al., 2017, S. 282). Motivation im Musikunterricht konnte bereits mehrfach als mediiierende Variable zwischen verschiedenen lernrelevanten Konstrukten gefunden werden (Carmichael & Harnischmacher, 2015; Harnischmacher et al., 2019).

Dass die fachbezogene Motivation von Schüler*innen eine wichtige Einflussgröße auf schulischen Lernerfolg hat, ist weitgehend anerkannt (vgl. Hasselhorn & Gold, 2017, S. 101ff.). Aufgrund der besonderen Schwierigkeit der Leistungs- bzw. Kompetenzmessung in künstlerischen Fächern wie Musik, die sich vor allem darauf begründen, dass einerseits die von Lehrkräften vergebenen Zensuren einer hohen Noteninflation unterliegen und damit wenig geeignet sind, um zu differenzieren (Rora & Wagener, 2010) und dass sich andererseits wichtige Teile der Unterrichtsinhalte einer Leistungs- oder Kompetenzmessung entziehen (vgl. Niessen, Lehmann-Wermser, Knigge & Lehmann, 2008), ist es hier häufig sinnvoll und notwendig, für eine möglichst genaue Annäherung auf besonders mit Leistung assoziierte motivationale Aspekte auszuweichen. Darauf aufbauend untersuchte Temming (2019) in einer Interviewstudie die Einstellungen und Überzeugungen von Schüler*innen aus Integrierten Sekundarschulen zur Leistungsbewertung im Musikunterricht. Der Autor kommt u. a. zu dem Ergebnis, dass Schüler*innen ihre Noten fast ausschließlich auf internale Verursachungsbedingungen wie die musikbezogene Kompetenz und die Anstrengungsbereitschaft im Musikunterricht zurückführen, was aus einer motivationstheoretischen Sicht zunächst als für das Lernen in Musik positiv eingeschätzt werden muss (vgl. Rheinberg & Vollmeyer, 2012, S. 83–84). Die Zeugniszensur in Musik ist für Schüler*innen allerdings nur dann relevant, wenn sie dadurch den Notenschnitt verbessern können (Temming, 2019). Die Zensuren anderer Fächer (wie Englisch) haben in der Wahrnehmung der Schülerin*innen größere Evidenz für eine spätere Berufsausübung. In der vorliegenden Studie definieren wir daher fachbezogene Zensurenrelevanz als die Tendenz von Schüler*innen zu einer vergleichenden Wertung der Bedeutsamkeit von Zensuren eines spezifischen Fachs, in dieser Studie des Fachs Musik. Anders

gesagt: Wie wichtig sind den Schüler*innen die Zeugniszensuren in Musik im Vergleich zu anderen Fächern? Die Leistungen im Musikunterricht finden im Lehrer*innenurteil ihren Ausdruck in der Bewertung und Zensur beobachteter Leistungen. Die Zensurenrelevanz spiegelt dagegen einen Aspekt der subjektiven Bedeutsamkeit von Leistungen im Musikunterricht aus der Perspektive der Schüler*innen wider. Es ist daher anzunehmen, dass trotz der vergleichsweise geringen Zensurenrelevanz des Fachs Musik im Vergleich zu anderen Fächern, diejenigen Schüler*innen, die eine erhöhte Motivation zum Musikunterricht aufweisen, der Zensur des Fachs Musik auch eine höhere Bedeutung beimessen, da die Beurteilung der eigenen Leistungen bedeutsamer sein sollte, je motivierter an diesen Leistungen gearbeitet worden ist.

Neben der Zensurenrelevanz ist das musikbezogene Kompetenzerleben der Schüler*innen als Konstrukt zwischen Motivation und Kompetenz in dieser Studie von Interesse. Carmichael und Harnischmacher (2015, S. 181) verstehen unter dem Kompetenzerleben eine fach- und leistungsrelevante Disposition von Schüler*innen im Sinne einer „Klasse von generalisierten Erwartungen über die eigenen musikbezogenen Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler u. a. aufgrund einer musikalischen Ausbildung, Selbststudium, insbesondere aber durch Erfahrungen im Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen aufgebaut haben. Kompetenzerleben entwickelt sich idealiter zu einem ‚Zuständig-sein-Können‘“. Die Studie von Harnischmacher und Knigge (2017) zeigt Wirkzusammenhänge zwischen dem Kompetenzerleben im Musikunterricht und Leistungen im musikbezogenen Kompetenztest *Wahrnehmen und Kontextualisieren*. Da dieser Test nur einen kleinen Teilbereich des Musikunterrichts abdeckt (vgl. Niessen et al., 2008), die Verwendung mehrerer Testverfahren testökonomisch kaum realisierbar ist und die Möglichkeit der Leistungstestung großer Bereiche des Musikunterrichts grundsätzlich in Frage stehen (Niermann, 2009, S. 22; Stöger, 2009, S. 49), kann das musikbezogene Kompetenzerleben als lern- und leistungsrelevantes Zielkonstrukt dienen, wenn Kompetenztestergebnisse nicht vorliegen (können). In diesem Verständnis sollte eine erhöhte Motivation zum Musikunterricht derart lernförderlich wirken, dass auch ein erhöhter Kompetenzerwerb stattfindet, der sich dann wiederum in einem erhöhten Kompetenzerleben niederschlägt. Fachbezogenes Kompetenzerleben kann so also auch als Folge von fachbezogener Motivation aufgefasst werden.

Das Fach Musik unterscheidet sich von den meisten anderen Fächern vorwiegend dadurch, dass es durch außerschulische Angebote z.B. in Form von Instrumentalunterricht, Musikvereinen und Chören zahlreiche Bildungsangebote gibt, in deren Rahmen Kompetenzen, die für den schulischen Musikunterricht relevant sind, gezielt geschult werden. Diese Angebote sind in der Regel mit hohem finanziellen und zeitlichen Aufwand verbunden (vgl. Hasselhorn, 2015). Da nur ein Teil jedes Jahrgangs derartige Angebote in Anspruch nimmt (z.B. spielen 25–44% der Jugendlichen je nach Altersgruppe ein Instrument, vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 164), ist die Leistungsheterogenität im Fach Musik besonders groß (Hasselhorn & Lehmann, 2015). Da sich ein derartiger Aufwand für Kinder und Jugendliche in der Regel nur realisieren lässt, wenn Eltern der instrumentalen Ausbildung ausreichend Wert beimessen und infolgedessen den zusätzlichen Unterricht nicht nur bezahlen, sondern auch zum Üben und zur regelmäßigen Teilnahme animieren, hat sich das Musikinteresse in der Familie als geeignete Operationalisierung für alle damit zusammenhängenden Phänomene erwiesen (vgl. Linzenkirchner & Eger-Harsch, 1995). Dieses Musikinteresse in der Familie wird als von Schüler*innen wahrgenommene Wertigkeit von Musik und Musikkultur innerhalb der eigenen Familie definiert. Es wird davon ausgegangen, dass diese Einschätzung erfahrungsbasiert ist. Durch die Erfahrungen des

Umgangs der Eltern und ggf. Geschwister mit Musik entsteht in der Entwicklung eine eigene Wertzuschreibung für (Kunst-)Musik, die das individuelle Verhalten beeinflusst. Insbesondere motivationale Variablen sollten davon betroffen sein (Linzenkirchner & Eger-Harsch, 1995). Auch musikbezogene Kompetenzen und das Kompetenzerleben lassen sich unter anderem auf die Umfeldvariable Musikinteresse in der Familie zurückführen (Hasselhorn & McElvany, 2016; Jordan, 2014), aber auch auf unterrichtsrelevante Merkmale wie die Motivation der Schüler*innen (Hasselhorn & Knigge, 2019).

3. Hypothesen der Studie

Ausgehend von den theoretischen Überlegungen erwarten wir sowohl bestimmte Zusammenhänge zwischen den Variablen auf der Individualebene (Schüler*innen) und den Variablen auf der Klassenebene (Musiklehrer*innen) sowie einen Vorhersagebeitrag auf die leistungsrelevanten Merkmale der Zensurenrelevanz und des Kompetenzerlebens der Schüler*innen durch Variablen beider Ebenen. Dafür wurden mehrere Hypothesen abgeleitet und zu einem Gesamtmodell (s. Abb. 1) zusammengeführt.

Auf der Klassenebene erwarten wir theoriekonform positive Einflüsse der Motivation der Lehrkräfte auf die Ausprägungen von individueller Förderung und Autonomieförderung innerhalb des durchgeführten Musikunterrichts. Wir nehmen zudem an, dass beide Förderansätze einen positiven Einfluss auf die Wahrnehmung der Schüler*innen dieser beiden Förderbereiche haben und statistisch miteinander zusammenhängen.

Auf der Individualebene ist auf Basis der angeführten Theorien und Ergebnisse zu erwarten, dass sich die Zensurenrelevanz im Fach Musik und das musikbezogene Kompetenzerleben durch die fachbezogene Motivation vorhersagen lassen und darüber hinaus miteinander korrelieren. Außerdem werden zusätzliche Varianzaufklärungen in beiden Konstrukten durch die Prädiktoren Wahrnehmung individueller Förderung, Wahrnehmung der Autonomie und Musikinteresse in der Familie erwartet. Die Wahrnehmungen der beiden unterrichtsrelevanten Prädiktoren hängen darüber hinaus vermutlich zusammen. Zuletzt werden von den drei Prädiktoren Einflüsse auf die Motivation im Musikunterricht vermutet, wodurch letztendlich Mediationen auf die beiden Zielvariablen entstehen.

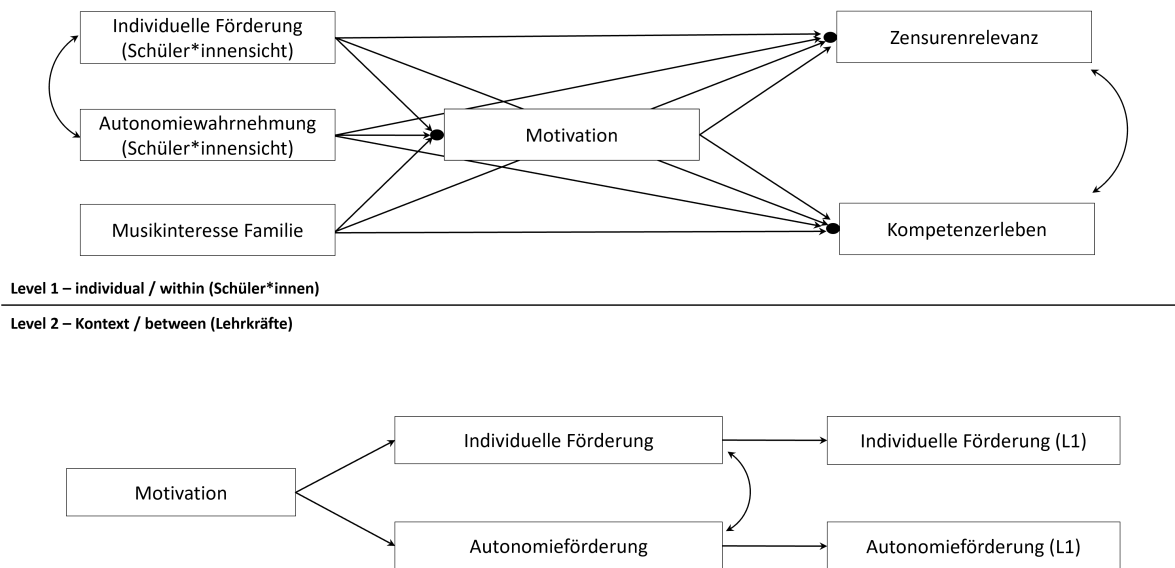


Abbildung 1: Theoretisch abgeleitetes Mehrebenenmodell zum Zusammenhang von Lehrer*innen- und Schüler*innenmerkmalen.

4. Methode

4.1 Durchführung, Stichprobe und fehlende Werte

Wir befragten zunächst nur Schüler*innen an Gymnasien, um mit einer möglichst homogenen Stichprobe den Einfluss potenzieller Drittvariablen zu minimieren. Die Daten wurden mit einem pilotierten Fragebogen in einer Onlinebefragung in fünf Bundesländern erhoben (Nordrhein-Westfalen, Brandenburg, Niedersachsen, Hamburg, Berlin). Im Anschluss an die behördlichen Genehmigungen erhielten die Schulleitungen bzw. Sekretariate der Gymnasien per E-Mail eine Kurzbeschreibung der Studie mit Bitte um Weiterleitung an die Musiklehrkräfte der Schule. Im Anschreiben enthalten waren neben einem Exposé auch Ansichtsexemplare der jeweiligen Fragebögen (Musiklehrkräfte und Schüler*innen), die behördliche Genehmigung, eine Datenschutzerklärung und die Anleitung zur Durchführung der Befragung. Die Teilnahme an der Studie war für alle angeschriebenen Schulen, die Lehrkräfte und die Schüler*innen freiwillig. Die Fragebögen beinhalteten neben demografischen Angaben die in 4.2 genannten und zur Prüfung des Modells relevanten Skalen.

Die Stichprobe besteht aus 774 Gymnasiast*innen der 8. Klasse und deren Musiklehrer*innen ($n = 31$). Davon sind 55% Schülerinnen ($n = 426$) und 44% Musiklehrerinnen ($n = 13$). Das durchschnittliche Alter der Schüler*innen beträgt 13.7 Jahre ($SD = 0.56$) und das der Musiklehrkräfte 46.9 Jahre ($SD = 11.49$). Die Klassen bestehen aus durchschnittlich 24 Schüler*innen.

In der Stichprobe der Lehrer*innen fehlten durchschnittlich 2.87% der Angaben, bei den Schüler*innen waren dies 2.41%. Fehlende Werte wurden mittels des in MPlus 7.31 (Muthén & Muthén, 2012) implementierten „Full-Information-Maximum-Likelihood“-Verfahrens (FIML) behandelt (Enders, 2010).

4.2 Messinstrumente

Für die entwickelte Skala „Zensurenrelevanz“ konnten wir eine Kurzform mit vier Items verwenden. Die Items haben folgende Kennwerte:

Tabelle 1: Itemkennwerte für die Skala Zensurenrelevanz

Items	M	SD	r_{it-i}
Im Vergleich zu den meisten anderen Fächern ist mir die Zensur im Fach Musik nicht so wichtig.	2.14	.96	.57
Über meine Zensur im Fach Musik denke ich nicht besonders nach.	2.26	.97	.57
Die Zensuren in anderen Fächern sind mir wichtiger als meine Zensur in Musik.	1.78	.89	.72
Im Vergleich zu anderen Fächern ist es mir ziemlich egal, welche Zensuren meine Mitschüler im Fach Musik bekommen.	2.17	.98	.80

$n = 774$

Das Antwortformat ist vierstufig und durch die Ausprägungen trifft völlig zu (1) – trifft eher zu (2) – trifft eher nicht zu (3) – trifft gar nicht zu (4) verbalisiert. Die Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) sind homogen und die Trennschärfenkoeffizienten (r_{it-i}) liegen teils deutlich über dem Wert von .30. Das deutet bereits eine gute interne Konsistenz der Skala an. Die interne Konsistenz, dargestellt durch Cronbachs Alpha, ist akzeptabel ($\alpha = .78$).

Außerdem wurden für die vorliegende Studie zwei weitere Skalen adaptiert. Beide beziehen sich auf Autonomie im Musikunterricht, einmal bezüglich Autonomieförderung durch Musiklehrkräfte (AM-L) und komplementär bezüglich der Autonomiewahrnehmung der Schüler*innen (AM-S). Das Konstrukt Autonomieförderung im Musikunterricht betrifft methodische Maßnahmen zur Unterstützung der Selbstbestimmung der Lerner*innen u. a. durch Entscheidungsfreiräume bei der Wahl der Lernwege. Zur Skalenkonstruktion wurden bewährte Skalen (Röder & Kleine, 2007) adaptiert und für den Musikunterricht angepasst (insgesamt sechs Items je Skala, z.B. Im Musikunterricht/in meinem Musikunterricht können wir/die Schüler*innen oft unter verschiedenen Themen auswählen). Das Antwortformat dieser beiden Skalen ist vierstufig und besteht aus trifft völlig zu (4), trifft eher zu (3), trifft eher nicht zu (2), trifft gar nicht zu (1). Die Schüler*innenskala (AM-S) zeigt eine gute Reliabilität ($\alpha = .83$). Die Reliabilität der entsprechenden Skala (AM-L) in der Stichprobe der Lehrer*innen ($n = 31$) ist mit $\alpha = .74$ akzeptabel.

Zur individuellen Förderung im Musikunterricht aus Lehrkräfte- und Schüler*innensicht wurden die beiden Skalen IFM-L und IFM-S (IFM-L: 9 Items, z.B. Ich lasse schnellere Schüler*innen schon zum Nächsten übergehen, wenn ich mit den langsamen noch übe oder wiederhole; IFM-S: 11 Items, z.B. Im Musikunterricht verlang die Musiklehrkraft von guten Schülern deutlich mehr) mit dem vierstufigen Antwortformat trifft völlig zu (4), trifft eher zu (3), trifft eher nicht zu (2), trifft gar nicht zu (1) eingesetzt (vgl. Harnischmacher, Hofbauer & Schulz-Heidorf, 2019). Das Konstrukt individuelle Förderung betrifft methodische Maßnahmen der Differenzierung und der individuellen Bezugsnormorientierung im Unterricht. In der vorliegenden Untersuchung konnten

beide Skalen mit guten Reliabilitäten von $\alpha = .90$ für IFM-S bzw. $\alpha = .85$ für IFM-L überzeugen. Hierbei ist anzumerken, dass in der vorliegenden Studie die ersten beiden Items der Schüler*innenskala (IFM-S) aufgrund der inhaltlichen Überschneidungen mit Items aus der Skala Autonomiewahrnehmung von Schüler*innen (AM-S) nicht berücksichtigt wurden.

Die Schüler*innenskala zum Kompetenzerleben im Musikunterricht (KEMI-S) (Carmichael & Harnischmacher, 2015) erreichte in der vorliegenden Studie einen guten Reliabilitätswert ($\alpha = .89$, 24 Items, z.B. Ich kann den Ablauf von Musikstücken beschreiben, fünfstufiges Antwortformat: immer (5), häufig (4), manchmal (3), selten (2), nie (1)). Gleiches gilt für die Schüler*innenkurzskala zur Motivation im Musikunterricht (MMI-S, $\alpha = .90$, 16 Items, z.B. Ich freue mich auf die Motivation im Musikunterricht, fünfstufiges Antwortformat: immer (5), häufig (4), manchmal (3), selten (2), nie (1)) sowie für die Lehrer*innenskala zur Motivation musikbezogenen Handelns (MMI-L, $\alpha = .80$, 32 Items, z.B. Das Interesse an der Musik zu vermitteln, ist mir wichtig, fünfstufiges Antwortformat: immer (5), häufig (4), manchmal (3), selten (2), nie (1)). Eine gute Reliabilität konnten wir auch für die Skala zum Musikinteresse in der Familie ($\alpha = .82$, 5 Items, z.B. In unserer Familie machen wir gerne Musik, vierstufiges Antwortformat trifft völlig zu (4), trifft eher zu (3), trifft eher nicht zu (2), trifft gar nicht zu (1)) feststellen. Alle Messinventare können unter www.fem-berlin.de eingesehen werden.

5. Ergebnisse

Die deskriptive Statistik in den Tabellen 2 und 3 zeigt die Mittelwerte, Standardabweichungen und Korrelationen der untersuchten Variablen für die jeweiligen Stichproben der Schüler*innen und Musiklehrkräfte. Die Zusammenhänge sind durchweg erwartungskonform.

Tabelle 2: Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und Korrelationen aller Prädiktoren der Individualebene ($n=744$)/L1, within

	Deskriptive Statistiken		Korrelationen					
	M	SD	AM-S	Famil	IFM-S	ZenRel	KEMI-S	MMI-S
AM-S	17.62	4.08		.132**	.366**	-.119**	.285**	.319**
Famil	7.23	2.4	.132**		.119**	-.151**	.492**	.378**
IFM-S	10.59	4.4	.366**	.119**		-.098**	.321**	.434**
ZenRel	8.35	2.94	-.119**	-.151**	-.098**		-.211**	-.357**
KEMI-S	42.18	12.51	.285**	.492**	.321**	-.211**		.684**
MMI-S	37.88	11.62	.319**	.378**	.434**	-.357**	.684**	

Angegeben sind die Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson. * $p < .05$ ** $p < .01$.

Variablen: AM-S = Autonomiewahrnehmung im Musikunterricht aus Schüler*innensicht, Famil = Musikinteresse in der Familie, IFM-S = Wahrnehmung individueller Förderung im Musikunterricht aus Schüler*innensicht, ZenRel = Zensurenrelevanz, KEMI-S = Kompetenzerleben der Schüler*innen, MMI-S = Motivation musikbezogenen Handelns der Schüler*innen

Tabelle 3: Mittelwerte (*M*), Standardabweichungen (*SD*) und Korrelationen aller Prädiktoren der Kontextebene (*n*=30)/L2, between

	Deskriptive Statistiken		Korrelationen		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>IFM-L</i>	<i>AM-L</i>	<i>MMI-L</i>
<i>IFM-L</i>	20.77	4.58		.818**	.447*
<i>AM-L</i>	15.81	3.26	.818**		.520**
<i>MMI-L</i>	26.52	5.11	.447*	.520**	

Angegeben sind die Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson.

* $p < .05$ ** $p < .01$.

Variablen: *IFM-L* = Individuelle Förderung im Musikunterricht durch Lehrkräfte, *AM-L* = Autonomieförderung im Musikunterricht durch Lehrkräfte, *MMI-L* = Motivation musikbezogenen Handelns der Lehrkräfte

Zur Prüfung des theoretischen Modells (Abb. 1) wurde ein Mehrebenenansatz gewählt. Bei geclusterten Stichproben (z.B. Schüler*innen in Schulklassen) ist die Mehrebenenanalyse ein geeignetes Verfahren zur Hypothesenprüfung von Variablenbeziehungen auf unterschiedlichen Ebenen der Individualebene der Schüler*innen und auf der Klassenebene, hier vertreten durch die Lehrer*innen. In einem ersten Schritt einer Mehrebenenanalyse ist zu prüfen, ob sich die zu erklärenden Variablen auf der Schüler*innenebene überhaupt auf der Klassenebene unterscheiden. Die Intraklassenkorrelationen (ICC) der Schüler*innenvariablen zeigen, dass rund 26% der Varianz der Wahrnehmung individueller Förderung und 21% der Streuung in der Autonomie-wahrnehmung im Musikunterricht auf die Klassenebene zurückzuführen sind. Die weiteren Intra-klassenkorrelationen von Motivation im Musikunterricht (0.12), Musikinteresse in der Familie (0.07), der Relevanz der Musikzensur (0.02) und des Kompetenzerlebens im Musikunterricht (0.05) beschreiben weitere Unterschiede der abhängigen Variablen zwischen den einzelnen Schulklassen und unterstreichen unterschiedlich stark die Notwendigkeit für eine Mehrebenen-analyse. Eine Nicht-Berücksichtigung der Clusterstruktur würde folglich die Ergebnisse auf der Individualebene verzerren (Raudenbush & Bryk, 2002).

Aufgrund der geringen Stichprobengröße von 31 Lehrer*innen sind die Voraussetzungen für ein Strukturgleichungsmodell mit Variablen auf der Klassenebene nicht erfüllt (vgl. Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2016). Es wurde daher ein Mehrebenenpfadmodell spezifiziert, in dem alle in Abbildung 1 enthaltenen, theoretisch vermuteten Pfade zugelassen wurden. Die beiden Skalen individuelle Förderung und Autonomieförderung im Musikunterricht aus Lehrkräftesicht erwiesen sich dabei als zu wenig trennscharf (vgl. Korrelation in Tab. 3), sodass eine Modellierung mit beiden Variablen nicht möglich war. Da für das Konstrukt der Individuellen Förderung bereits empirische Erkenntnisse existieren (Harnischmacher, Hofbauer & Schulz-Heidorf, 2019), für die Autonomieförderung allerdings nicht, wurde entschieden, auf die Variable individuelle Förderung im Musikunterricht aus Lehrkräftesicht für die weiteren Analysen zu verzichten. Das nachfolgende Ergebnis dieses Modells (Abb. 2) beinhaltet aus Gründen der Übersichtlichkeit nur signifikante Pfade.

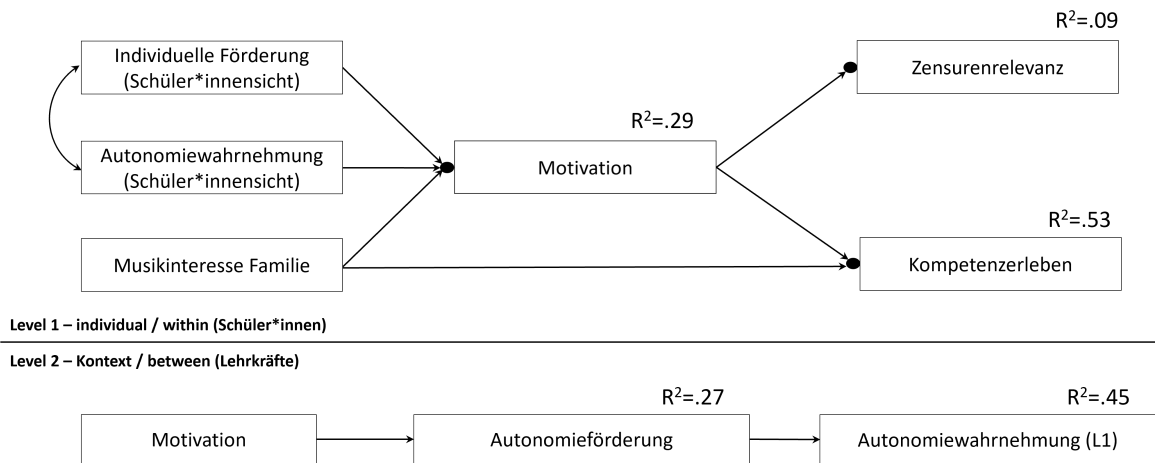


Abbildung 2: Mehrebenenpfadmodell für den Einfluss von Motivation, individueller Förderung, Autonomiewahrnehmung und Musikinteresse in der Familie auf das Kompetenzerleben und die Zensurenrelevanz von Schüler*innen im Zusammenhang mit der Motivation und der Autonomieförderung von Musiklehrkräften und deren Einfluss auf die Autonomiewahrnehmung der Schüler*innen. Alle dargestellten Pfadkoeffizienten sind STDYX-standardisiert und signifikant ($p < .05$)

Die Hypothesen konnten wir mit dem vorliegenden Mehrebenenpfadmodell bei einem akzeptablen Modelfit ($RMSEA=.052$, $CFI=.977$, $TLI=.949$, $SRMR\ within=.056$, $between=.057$) wie folgt bestätigen bzw. verwerfen:

Auf der Klassenebene konnten wir die vermuteten Variablenbeziehungen teilweise bestätigen. Die Motivation der Musiklehrkräfte eignet sich als Prädiktor für deren Autonomieförderung im Musikunterricht ($\beta=.52$, $p<.001$, $R^2=.27$). Die Autonomieförderung der Musiklehrkräfte wird von den Schüler*innen im Musikunterricht auch entsprechend wahrgenommen ($\beta=.67$, $p<.001$, $R^2=.45$).

Auf der Individualebene wurden nicht alle vermuteten Variablenbeziehungen gefunden. So konnte die erwartete Korrelation zwischen den beiden Zielvariablen Zensurenrelevanz und Kompetenzerleben nicht empirisch bestätigt werden. Ebenfalls nicht durchsetzen konnten sich die gerichteten Zusammenhänge der drei Prädiktoren Wahrnehmung individueller Förderung, Autonomiewahrnehmung und Musikinteresse in der Familie mit den beiden Zielvariablen mit Ausnahme der Beeinflussung des Musikinteresses in der Familie auf das individuelle Kompetenzerleben ($\beta=.26$, $p<.001$). Hingegen bestätigten sich die vermuteten direkten Einflüsse auf Motivation durch die Wahrnehmung individueller Förderung ($\beta=.33$, $p<.001$), die Autonomiewahrnehmung ($\beta=.14$, $p<.001$) und das Musikinteresse in der Familie ($\beta=.34$, $p<.001$). Zwischen Wahrnehmung individueller Förderung und Autonomiewahrnehmung konnte zudem ein mittlerer Zusammenhang ($r=.40$, $p<.001$) beobachtet werden. Durch die bestätigten Pfade von Motivation auf Zensurenrelevanz in Musik ($\beta=.31$, $p<.001$) und Kompetenzerleben im Musikunterricht ($\beta=.58$, $p<.001$) konnten darüber hinaus unter Beachtung der bivariaten Zusammenhänge aus Tabelle 2 starke empirische Hinweise für die vermutete medierende Wirkung von Motivation im Modell gefunden werden. Ein Teil der Varianz des Kompetenzerlebens ließ sich demnach zurückführen auf den indirekten Effekt der Wahrnehmung individueller Förderung über Motivation ($\beta=.53$, $p<.001$) und den indirekten Effekt der Autonomiewahrnehmung über Motivation ($\beta=.28$, $p<.001$), hier aufgrund der indirekten Effekte angegeben als unstandardisierte Koeffizienten. Analog konnten indirekte Effekte auf die Zensurenrelevanz durch die Wahrnehmung individueller

Förderung ($\beta=.07$, $p<.001$), die Autonomiewahrnehmung ($\beta=.04$, $p<.001$) und das Musikinteresse in der Familie ($\beta=.13$, $p<.001$) beobachtet werden. Die entsprechenden Variablen klären 29% der Varianz von Motivation auf und 9% der Varianz von Zensurenrelevanz in Musik. Der Anteil erklärter Varianz des Kompetenzerlebens im Musikunterricht beträgt im vorliegenden Modell 53%.

6. Diskussion

In diesem Beitrag wurde in einem Mehrebenenansatz der Versuch unternommen, die leistungsrelevanten Schüler*inneneigenschaften Zensurenrelevanz für das Fach Musik und musikbezogenes Kompetenzerleben durch Motivation und die individuelle Förderung sowie Autonomieförderung durch Lehrkräfte im Fach Musik zu erklären. Dieser theoretisch gestützte, komplexe Zusammenhang konnte insgesamt bestätigt werden.

Dabei kann das empirisch bestätigte Modell ebenfalls als Bestätigung für das Wirkmodell professioneller Kompetenzen von Lehrkräften (Löwen et al., 2011) am Beispiel des Fachs Musik angesehen werden, da statistische Zusammenhänge von motivationalen Lehrkräfteeigenschaften über Merkmale des von den Lehrkräften verantworteten Unterrichts und deren Wahrnehmung durch die Schüler*innen auf die Motivation und Überzeugungen der Schüler*innen nachgewiesen werden konnten. Die gefundenen Pfadkoeffizienten müssen dabei aufgrund nicht perfekter Reliabilitäten als eher unterschätzt angenommen werden.

Als bekanntes Spezifikum des Musikunterrichts hat das Musikinteresse in der Familie eine nicht zu unterschätzende Rolle innerhalb des Modells (vgl. Carmichael & Harnischmacher, 2015). So wird sowohl die Motivation im Musikunterricht als auch das musikbezogene Kompetenzerleben der Schüler*innen durch das Musikinteresse in der Familie signifikant und bedeutsam determiniert. Hier liegen die Gründe vermutlich vor allem in der traditionell außerschulischen Instrumentalbildung. So spielen etwas mehr als ein Drittel der Schüler*innen in Klasse 8 ein Instrument (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S.164), von denen vermutlich die meisten auch einen außerschulischen Unterricht erhalten. Dieser Unterricht ist nicht voraussetzungslos, sondern vor allem von nicht unerheblichem finanziellem Aufwand für die Eltern begleitet. Dies setzt in der Regel eine überdurchschnittliche Wertzuschreibung für das Musizieren und Musik im Allgemeinen voraus und resultiert vermutlich in einer intensiveren Beschäftigung mit dem Musizieren und Musik und damit folgerichtig in höheren Motivationsausprägungen und höherem Kompetenzerleben seitens der Schüler*innen.

Das Kompetenzerleben im Musikunterricht, das als individuelles Merkmal sowohl als lernförderliche motivationale Eigenschaft aber auch als Zielgröße eines selbstverantwortlichen Lernens und Handelns verstanden werden kann, konnte im Modell zu 53% durch die übrigen Variablen vorhergesagt werden. Die Motivation trägt auf der Ebene der Schüler*innen mit einem direkten Effekt und als Mediator wesentlich zu dieser hohen Varianzaufklärung bei. Motiviertere Musiklehrkräfte fördern eher die Autonomie im Musikunterricht. Der Vorhersagewert der Motivation für das Lernen und Lehren im Musikunterricht hat sich bereits in anderen Studien bewährt und konnte mit den vorliegenden Befunden bestätigt werden (vgl. auch Harnischmacher et al., 2017; Harnischmacher et al., 2019; Harnischmacher & Knigge, 2017). Dabei ist zu berücksichtigen, dass in der vorliegenden Studie in Übereinstimmung mit Martin (2008) ein fachspezifisches Motivationsmodell verwendet worden ist.

Die Unterschiede in der Zensurenrelevanz hingegen lassen sich nur zu 9% auf die Variablen im Modell zurückführen. Auch die vergleichsweise geringe Intraklassenkorrelation von 2% spricht dafür, dass die Relevanz der Zensur im Fach Musik relativ losgelöst von den Klassenmerkmalen ist. Das Kompetenzerleben hängt erwartungswidrig auch nicht mit der Zensurenrelevanz zusammen. Die Zensurenrelevanz zeigt sich in der vorliegenden Studie als ein sehr eigenständiges Einstellungsmerkmal und weitgehend unabhängig von der wahrgenommenen Autonomieförderung und der individuellen Förderung im Unterricht, der Motivation der Schüler*innen sowie dem fachbezogenen Kompetenzerleben, aber überraschenderweise auch vom Musikinteresse in der Familie. Hier spielt möglicherweise die inflationäre Benotungspraxis im Musikunterricht eine einschränkende Rolle. Da die Gefahr schlechterer Noten kaum gegeben ist – vor allem nicht für diejenigen Schüler*innen, die aufgrund von privatem Instrumentalunterricht ohnehin einen Wissens- und Kompetenzvorsprung haben – wird die Musikzensur von denjenigen Schüler*innen, die sich aufgrund ihrer elterlichen Erziehung intensiver mit Musik beschäftigen nicht als höher eingestuft als von ihren Mitschüler*innen. In zukünftigen Studien sollte daher untersucht werden, inwiefern sich die Zensurenrelevanz vor dem Hintergrund allgemeiner Leistungsmotivation oder im Zusammenhang mit anderen Fächern besser aufklären lässt.

Das Unterrichtsmerkmal der Autonomieförderung im Musikunterricht wurde in der vorliegenden Studie erstmals aus der Perspektive von Lehrenden und deren Schüler*innen untersucht. Die vergleichsweise hohen Intraklassenkorrelationen der individuellen Förderung (aus Schüler*innensicht) mit 26% Varianzanteil und Autonomieförderung mit 21% unterstreichen den Stellenwert der Konstrukte als Klassenmerkmale. Dafür sprechen auch die Befunde, dass die Motivation der Schüler*innen dadurch erklärt werden kann, ob individuelle Förderung und Autonomieförderung im Musikunterricht wahrgenommen werden. Die Wahrnehmung der Autonomie seitens der Schüler*innen lässt sich zu 45% auf die Angaben der Lehrkräfte zu deren Autonomieförderung im Musikunterricht zurückführen. Wir werten das als eine deutliche Bestätigung der Autonomieförderung als besonderes Merkmal des eigenen Unterrichts derjenigen Lehrkräfte, die entsprechende Angaben machen. Forschungsmethodisch erfordern weiterführende Fragestellungen von zukünftigen Studien die detailliertere Beobachtung konkreter Vorgehensweisen bei der Umsetzung der individuellen Förderung und Autonomieförderung im Musikunterricht.

Die hohe Korrelation zwischen der individuellen Förderung und der Autonomieförderung durch die Lehrkräfte führte bedauerlicherweise dazu, dass nicht beide Konstrukte im Mehrebenenpfadmodell auf Klassenebene berücksichtigt werden konnten. Obwohl es sich um zwei unterschiedliche Konstrukte handelt, muss die Frage gestellt werden, ob sie sich in der Praxis auch ausreichend unterschiedlich manifestieren. Dass die Wahrnehmung der Schüler*innen der beiden Förderansätze durchaus erwartungskonform in einem mittleren Bereich zusammenhing (vgl. Hofmann & Gottein, 2011), kann als weiterer Hinweis für eine sinnvolle empirische Trennbarkeit interpretiert werden. Die empirisch in dieser Studie nicht vorhandene Trennbarkeit auf Lehrkräfteebene kann vermutlich auf die dafür möglicherweise zu geringe Anzahl an Lehrkräften zurückgeführt werden ($n = 31$), eventuell liegt hier aber auch eine ergänzende theoretische Schwierigkeit vor. Sowohl individuelle Förderung als auch Autonomieförderung gelten als positive pädagogische Maßnahmen im Kontext von Unterrichtsqualität. Es ist daher anzunehmen, dass motiviertere Lehrkräfte nicht nur eine dieser Strategien anwenden, sondern häufig beide gleichzeitig, was sich durch die enge Verwandtschaft der Ansätze anbietet. Hier wäre in zukünftigen Studien anhand größerer Stichproben nicht nur zu prüfen, inwiefern beide Ansätze unabhängig

voneinander eingesetzt bzw. verfolgt werden, sondern auch, ob beide Ansätze von Lehrkräften tatsächlich als unterschiedlich wahrgenommen werden.

Die Kausalität der Variablenbeziehungen kann aufgrund des Querschnittsdesigns nur vorsichtig interpretiert werden. Mit einer größeren Stichprobe von Musiklehrkräften könnten die potenziellen Zusammenhänge zwischen Motivation, individueller Förderung und Autonomieförderung vermutlich besser aufgeklärt werden. Abgesehen von diesen Einschränkungen signalisieren die vorliegenden Ergebnisse auf Klassenebene vor allem mit der Motivation, der Wahrnehmung individueller Förderung, der Autonomiewahrnehmung und dem Kompetenzerleben im Musikunterricht vielversprechende Konstrukte für weitere Fragestellungen in Folgestudien. Die schwachen Zusammenhänge mit der Zensurenrelevanz lassen die für diesen Beitrag übernommenen Argumentationen zur Leistungsoperationalisierung durch Kompetenzerleben und Zensurenrelevanz als verbesserungswürdig erscheinen. Für zukünftige Studien sollten aus unserer Sicht daher Möglichkeiten gefunden werden, auch in Fächern wie Musik auf standardisierte (Kompetenz-)Testverfahren zurückzugreifen.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Babbe, A., & Bagge, M. (2013). „Dann bin ich ja überflüssig, richtig?“ Vorstellungen von Lehrpersonen über Lernerautonomie im Musikunterricht. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer(-Bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (S. 45–59). Münster: Waxmann.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W., & Weiber, R. (2016). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (14., überarb. und aktualisierte Aufl.). Berlin: Springer.
- Beutel, S.-L., & Vollstaedt, W. (2002). Kinder als Experten für Leistungsbewertung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 591–613.
- Brügelmann, H. (2015). *Vermessene Schulen – standardisierte Schüler. Zu Risiken und Nebenwirkungen von PISA, Hattie, VerA & Co.* Beltz: Weinheim.
- Carmichael, M., & Harnischmacher, C. (2015). Ich weiß, was ich kann! 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* (S. 177–198). Münster: Waxmann.
- Drieschner, E. (2007). *Erziehungsziel „Selbstständigkeit“. Grundlagen, Theorien und Probleme eines Leitbildes der Pädagogik*. Wiesbaden: VS.
- Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis*. Guilford.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn. A way ahead for music education*. Aldershot: Ashgate Pub Ltd.
- Großmann, N., & Wilde, M. (2020). Promoting Interest by Supporting Learner Autonomy: the Effects of Teaching Behaviour in Biology Lessons. *Research in Science Education*, 50, 1763–1788.
- Gudjons, H. (2003). Selbstgesteuertes Lernen der Schüler: Fahren ohne Führerschein? *Pädagogik*, 55, 6–9.

- Harnischmacher, C. (2012). *Subjektorientierte Musikerziehung. Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik* (2. 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: Waxmann.
- Harnischmacher, C., & Hörtzsch, U. (2012). Motivation und Musikunterricht. Eine empirische Studie zum Vorhersagewert des Motivationsmodells Musikalischen Handelns auf die Erstellung 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., & Knigge, J. (2017). Motivation und Musikinteresse als Prädiktoren von musikalischen Leistungen und Kompetenzerleben im Musikunterricht. *Beiträge Empirische Musikpädagogik*, 8, 1–21.
- Harnischmacher, C., Hofbauer, V. C., & Blum, K. (2017). Kompetenzorientierung und Motivation von Lehrern im Musikunterricht. In A. J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 38, S. 269–287). Münster: Waxmann.
- Harnischmacher, C., Hofbauer, V. C., & Schulz-Heidorf, K. (2019). Warum Musik wählen? Eine mehrbenenanalytische Studie zur Vorhersage der Wahlbereitschaft zum Fach Musik durch die Motivation der Schüler*innen und der individuellen Förderung von Musiklehrkräften im Musikunterricht. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 40, S. 189–204). Münster: Waxmann.
- Hasselhorn, J. (2015). *Messbarkeit musikpraktischer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. Entwicklung und empirische Validierung eines Kompetenzmodells*. Münster: Waxmann.
- Hasselhorn, J., & Knigge, J. (2019, Mai). *Effects of motivational support in music lessons*. Vortrag auf der Jahrestagung der European Society of Music in Schools (EAS), Malmö.
- Hasselhorn, J., & Lehmann, A. C. (2015). Leistungsheterogenität im Musikunterricht. Eine empirische Untersuchung zu Leistungsunterschieden im Bereich der Musikpraxis in Jahrgangsstufe 9. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (S. 163–176). Münster: Waxmann.
- Hasselhorn, J., & McElvany, N. (2016). Die Bedeutung außerschulischer Prädiktoren für schulrelevante musikpraktische Kompetenzen. In N. McElvany, R. Strietholt, H. G. Holtappels & W. Bos (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (S. 168–205). Weinheim: Juventa.
- Hasselhorn, M., & Gold, A. (2017). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren* (4. aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Heckhausen, H., & Rheinberg, F. (1980). Lernmotivation im Unterricht erneut betrachtet. *Unterrichtswissenschaft*, 8, 7-47.
- Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (2010). Motivation und Handeln: Einführung und Überblick. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (4. Aufl., S. 1–10). Berlin: Springer.
- Helmke, A., & Weinert, F.E. (1997). Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In F.E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 241-251). Weinheim: Beltz.
- Hinz, R. (2011). Grundschulkindern stärken – positive Selbstzuschreibungen als Schutzfaktor. In F. Hellmich (Hrsg.), *Selbstkonzepte im Grundschulalter* (S. 266-278). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hofbauer, V. C. (2017). *Motivation von Musiklehrern. Zum Einfluss der Motivation und Expertise auf die Stressbewältigung*. Berlin: Springer.

- Hofmann, F., & Gottein, H. P. (2011). Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und der Bereitschaft zur Individualisierung im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1, 55–67.
- Jank, W., Meyer, H., & Ott, T. (1986). Zur Person des Lehrers im Musikunterricht. Methodologische Probleme und Perspektiven zu einem Konzept offenen Musikunterrichts. In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Unterrichtsforschung* (S. 87–131). Laaber: Laaber.
- Jordan, A.-K. (2014). *Empirische Validierung eines Kompetenzmodells für das Fach Musik. Teilkompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“*. Münster: Waxmann.
- Klieme, E., & Warwas, J. (2011). Konzepte der Individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(6), 805–818.
- Krampen, G. (1987). *Handlungstheoretische Persönlichkeitspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Krapp, A., & Ryan, R. M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation: Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44*, 54–82.
- Kunter, M. (2011). Forschung zur Lehrermotivation. In E. Terhard, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 527–539). Münster: Waxmann.
- Linzenkirchner, P., & Eger-Harsch, G. (1995). *Gute Noten mit kritischen Anmerkungen. Wirkungsanalyse der Wettbewerbe „Jugend Musiziert“ 1984 bis 1993. Dokumentation und Kommentierung*. Bonn: Deutscher Musikrat.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern – Ausbildung und Beruf* (Zeitschrift für Pädagogik: 51. Beiheft, S. 47–70). Weinheim: Beltz.
- Löwen, K., Baumert, J., Kunter, M., Krauss, S., & Brunner, M. (2011). Methodische Grundlagen des Forschungsprogramms. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 69-84). Münster: Waxmann.
- Lüftenegger, M., Schober, B., Finsterwald, M., Wagner, P., & Spiel, C. (2011). Wahrgenommene Autonomie und Feedback im Unterricht als Determinanten von Motivation und Leistung in der Schule. In B. Dresel & L. Lämmle (Hrsg.), *Motivation, Selbstregulation und Leistungsexzellenz* (S. 199–217). Münster: LIT.
- 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.
- Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3–53.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2012). *MPlus user's guide* (7th ed.). Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Niermann, F. (2009). Leistungen gehören kommuniziert. In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Leistung im Musikunterricht: Beiträge der Münchner Tagung 2008* (S. 15–31). München: Buch & media.
- Niessen, A., Lehmann-Wermser, A., Knigge, J., & Lehmann, A.C. (2008). Entwurf eines Kompetenzmodells ‚Musik wahrnehmen und kontextualisieren‘. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Sonderedition Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?*, 3-33.
- Oser, F. (2004). Standardisierte Evaluation der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 184-206). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* (Advanced Quantitative Techniques in the Social Sciences, vol. 1, 2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Reis, S. M., McCoach, D. B., Little, C. M., Muller, L. M., & Kaniskan, R. B. (2011). The effects of differentiated instruction and enrichment pedagogy on reading achievement in five elementary schools. *American Educational Research Journal*, 48, 462–501.
- Rheinberg, F., & Vollmeyer, R. (2012). *Motivation* (8. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Röder, B., & Kleine, D. (2009). Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. In M. Jerusalem, S. Drössler, D. Kleine, J. Klein-Heßling, W. Mittag & B. Röder (Hrsg.), *Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht* (S. 33–133). Berlin: Abteilung Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie der Humboldt-Universität zu Berlin.
- Rora, C., & Wagener, M. (2010). Umgang mit Schülerleistungen im Musikunterricht. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 3, 85–97.
- Schulz-Heidorf, K. (2016). *Individuelle Förderung im Unterricht: Eine Möglichkeit, soziale Herkunft und Schulerfolg zu entkoppeln? Eine Re-Analyse aus IGLU-E 2011*. Hamburg: Katrin Schulz-Heidorf.
- Stöger, C. (2009). „Wag the dog“ – das Lernen im Dienste der Leistungsbewertung? In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Leistung im Musikunterricht: Beiträge der Münchner Tagung 2008* (S. 41–54). München: Buch & media.
- Tassinari, M. G. (2010). *Autonomes Fremdsprachenlernen: Komponenten, Kompetenzen, Strategien*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Temming, L. (2019). *Leistungsbewertung im Musikunterricht aus Schüler*innensicht. Eine Interviewstudie*. https://www.fem-berlin.de/app/download/7811610962/Masterarbeit_Temming.pdf?t=1565258194 Zugegriffen: 02. Oktober 2019.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17-31). Weinheim: Beltz.

Christian Harnischmacher

Universität der Künste Berlin
Institut für Musikpädagogik
Forschungsstelle empirische Musikpädagogik
Lietzenburger Straße 45
10789 Berlin
harnischmacher@udk-berlin.de

Johannes Hasselhorn

Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt am Main
Fachbereich 2 Musikpädagogik
Eschersheimer Landstraße 29-39
60322 Frankfurt am Main
johannes.hasselhorn@hfmdk-frankfurt.de

Katrin Schulz-Heidorf

Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Allgemeine, Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft
Evaluation von Bildungssystemen
Von-Melle-Park 8
20146 Hamburg
katrin.schulz-heidorf@uni-hamburg.de

Lucas Temming

Universität der Künste Berlin
Institut für Musikpädagogik
Forschungsstelle empirische Musikpädagogik
Lietzenburger Straße 45
10789 Berlin
l.temming@udk-berlin.de

Elektronische Version / Electronic Version:

<https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/206>

URN: urn:nbn:de:101:1-2021042743