



em

■ **Beiträge empirischer Musikpädagogik**

■ **bulletin of empirical music education research**

Vol. 2, No. 1

April 2011

ISSN: 2190-3174

Andreas Lehmann-Wermser (Hrsg./ed.)

Elektronischer Artikel:

Frauke Heß

unter Mitarbeit von Maria Muth & Annekatriin Inder

Universität Kassel

Musikunterricht zwischen Sach- und Fachinteresse

Ergebnisse aus der Pilotstudie *Musikunterricht aus Schülersicht*

Music in School: A Subject and Its Object

Results from the Pilot Study *Musikunterricht aus Schülersicht*

Elektronische Version:

[http://www.b-](http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=editor&op=proofGalley&path%5B%5D=44&path%5B%5D=)

[em.info/index.php?journal=ojs&page=editor&op=proofGalley&path%5B%5D=44&path%5B%5D=](http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=editor&op=proofGalley&path%5B%5D=44&path%5B%5D=)

102

© *b:em* 2011 All rights reserved

Musikunterricht zwischen Sach- und Fachinteresse

Ergebnisse aus der Pilotstudie *Musikunterricht aus Schülersicht*

Frauke Heß

unter Mitarbeit von Maria Muth & Annekatriin Inder

Abstract

Da es nur wenig empirische Forschung zur Einstellung von Jugendlichen gegenüber dem Unterrichtsfach Musik gibt, werden in der Studie „Musikunterricht aus Schülersicht“ (MASS) Daten zu diesem Fragekomplex erhoben. Ziel ist darzustellen, welche Unterrichtsinhalte nach Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler im Zentrum ihres Musikunterrichts stehen. MASS fragt außerdem: Wie erleben und beurteilen Jugendliche ihren Musikunterricht? Welche Wünsche haben sie an das Fach? Welches Image hat das Fach in Hinblick auf Relevanz und Anspruch? Dabei werden vor allem Zusammenhänge zwischen Einstellungen und Unterrichtsinhalten sowie außerunterrichtlichen Merkmalen (musikalische Präferenzen, instrumentale Vorbildung etc.) untersucht. Die Daten stammen aus einer Online-Umfrage mit 735 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten aller Altersstufen sowie aus narrativen Interviews mit Oberstufenschülerinnen und -schülern. Es zeigt sich deutlich, dass der Musikunterricht polarisiert: Jugendliche mit musikalischer Vorbildung (Instrumentalisten) fühlen sich von ihm angesprochen; Mädchen mögen das Fach im Schnitt lieber als Jungen; Jugendliche mit einer Präferenz für „Klassische Musik“ stehen ihm positiv gegenüber. Einhergehend mit der Schülerwahrnehmung, dass abendländische Kunstmusik sowie ein musiktheoretischer und -historischer Zugriff auf Musik auch heute noch den Kern des Faches bilden und performanzorientierte Zugänge (etwa Tanzen) nur selten berücksichtigt werden, stellt sich die Anschlussfrage, ob Musikunterricht exkludierend verfährt und ob er Chancen verpasst, gerade den Jugendlichen, die musikalisch nicht vorgebildet sind, neue Umgangsformen mit Musik anzubieten.

Schlagwörter: Musikunterricht; Schülereinstellungen; Unterrichtsforschung; Unterrichtsinhalte; Online-Befragung

Music in School: A Subject and Its Object

Results from the Pilot Study *Musikunterricht aus Schülersicht*

Frauke Heß

assisted by Maria Muth & Annkatrin Inder

Summary

Very little empirical research has been conducted on teenagers' attitudes towards music lessons in school. Our recent study "Musikunterricht aus Schülersicht" (MASS) collects comprehensive data on this issue. Its major aim is to identify what students perceive as the central curricular contents of their music lessons. But MASS also asks: How do students experience and evaluate their music lessons? What do they expect from music as a school subject? What image does the subject have in terms of relevance and difficulty? The study explores these questions by looking at the connections between students' attitudes and curricular as well as extra-curricular factors (such as musical preferences or prior instrumental training). Our data stem from an online survey, in which 735 high school (Gymnasium) students of all ages participated, and from narrative interviews with students in their senior years. It becomes evident that attitudes are divided: music lessons in school appeal to teenagers with prior musical (instrumental) training, but less to those without; on average, girls like the subject more than boys do; teenagers who prefer "classical" music show a positive attitude towards the subject, those who prefer other kinds of music a more negative one. Overall, students perceive Western art music to form the core of music lessons even today; historical and theoretical approaches to music are perceived to predominate, performance-oriented approaches (such as dancing) to be largely neglected. All this raises the question of whether music as a school subject has an excluding effect, whether it misses important opportunities to offer new forms of interacting with music, especially to students without prior musical education or training.

Keywords: classroom research; teenagers' attitude toward music lesson; music curriculum; online survey

1. Forschungsstand und theoretischer Hintergrund

Musikhören ist die liebste Freizeitbeschäftigung der 12- bis 25-Jährigen, so steht es in der Shell-Studie, die die Interessen und das Wertebewusstsein junger Menschen untersucht. Überall tragen sie Musik mit sich herum, die Kopfhörerknöpfe im Ohr und den MP3-Player in der Jackentasche. Doch merkwürdig: In der Schule ist Musik kein Lieblingsfach. Weit hinten rangiert es in der Wertschätzung der Schüler. Ein Laberfach.

(Schelp, Die ZEIT vom 30.11.2006)

Wir wissen aus Jugendstudien zwar viel über das private Musikinteresse von Jugendlichen, aber über den Musikunterricht aus Schülersicht wissen wir aktuell kaum etwas. Auch Sarah Schelp macht nicht deutlich, ob sich ihre empirische Behauptung, dass Musik kein Lieblingsfach sei, auf Daten gründet oder ob es sich um eine Alltagstheorie handelt. 1968 dokumentierte Seelig, dass das Fach Musik bei Schülerinnen und Schülern wenig beliebt sei (vgl. Seelig 1968). Aber müsste sich seitdem mit den Unterrichtskonzepten nicht auch die Einstellung der Jugendlichen gewandelt haben? Müssten die Integration neuer Inhalte (etwa Populäre Musik) und die vermehrte Berücksichtigung praktischer Zugänge nicht zu positiveren Schülerurteilen führen?

Aus empirischen Erhebungen anderer Fachdidaktiken lassen sich – sozusagen als Begleitresultat – globale Erkenntnisse zur Beliebtheit des Faches entnehmen, spezifisch musikbezogene Unterrichtsforschung gibt es in diesem Fragehorizont jedoch wenig. Da allgemeine Lieblingsfach-Rankings notwendig immer nur auf *den* Musikunterricht und *die* Schüler blicken, erlauben sie lediglich Aussagen über ein Globalkonstrukt Musikunterricht, die der fachdidaktischen Forschung wenig detailliertere Erkenntnisse zu konkreten Unterrichtsinhalten und –methoden liefern.

Einstellungen zu Schulfächern werden zumeist über Schulfachpräferenzen erhoben (vgl. z.B. Muckenfuß 1995; Zwick & Renn 2000; Furtner-Kallmünzer et al. 2002; Wahler et al. 2004; Jäger-Flor & Jäger 2008): Etwa über die Bewertung einer Reihe vorgegebener Fächer auf einer mehrstufigen Skala, um über die Mittelwerte ein Fächerranking zu erstellen. Offene Fragen nach einem Lieblingsfach oder den Lieblingsfächern sind ebenfalls verbreitet, weil, anders als bei vorgegebenen Fächern, die Befragten in freien Nennungen die Fächer berücksichtigen können, die ihnen selbst besonders nah sind. Um Aussagen über die Wertschätzung von Schülerinnen und Schülern machen zu können, sollten immer auch Fach-Abneigungen erfragt werden, da sich hieraus eigene Einsichten ergeben. So zeigt sich in vielen der erwähnten Studien, dass z.B. Mathematik ein stark polarisierendes Fach ist, das sowohl häufig als Lieblings- als auch häufig als Negativfach genannt wird. Die vorliegenden Ergebnisse zur Beliebtheit des Musikunterrichts müssten also im Kontext ihrer Fragestellung interpretiert werden. Aus Platzgründen wird für die existierenden Studien darauf verzichtet, in der Beschreibung und Auswertung der eigenen Studie das Thema aber vertieft.

Tatsächlich zeigt sich in neueren Studien zu Schulfachpräferenzen, dass Musik nicht zu den beliebtesten Fächern gehört – allerdings auch nicht zu den absoluten Schlusslichtern. In den wenigen vorliegenden Studien zur Einstellung von Jugendlichen und Kindern zum Fach Musik platziert es sich entweder am Ende der ersten Hälfte des Rankings (z.B. Ziepert 2007; Furtner-Kallmünzer 2002) oder im 3. Viertel der „Hitliste“ (z.B. Zwick & Renn 2000; Kessels & Hannover 2004a; Wahler et al. 2004). Da zugleich als empirisch gesichert gelten darf, dass Musikhören die beliebteste Freizeitbeschäftigung fast aller Jugendlichen ist, fragt nicht nur das Feuilleton erstaunt nach Gründen, sondern auch die Schulforschung (vgl. Zinnecker 2008). Wieso, so die drängende Frage, kann der Musikunterricht nur wenig Jugendliche für sich interessieren? Jürgen Zinnecker findet darauf die folgende Antwort:

Die verschiedenen Unterrichtsfächer und ihre Didaktiken erweisen sich als unterschiedlich offen für außerschulische Wissens- und Erfahrungsbestände der Schüler. Kontrastiv lässt sich das am Fall der Fächer Musik und Sport erläutern; beides Fächer, die gute Anschlussmöglichkeiten an Kinder- und Jugendkultur in der Freizeit besitzen. Während der Mainstream der Musikdidaktik eine Öffnung gegenüber der dominanten populären Musikkultur der jungen Generation ablehnt und auf die Vermittlung hochkultureller Traditionen von Musik beharrt, tendiert der Sportunterricht eher zur Aufnahme von Spiel-, Bewegungs- und Trainingselementen, die Kindern und Jugendlichen aus den außerschulischen Feldern des Systems Sport bekannt sind. Eine der Konsequenzen: Musik avancierte bei vielen Schülern zu einem ungeliebten Schulsujet (z.B. für bayrische Hauptschüler vgl. Haselbeck 1999), während Sport sich seit Jahren unangefochten an der Spitze beliebter Schulfächer positioniert hat. (Zinnecker 2008, 539)

Zinneckers 2008 publizierter Angriff auf eine Musikdidaktik, die s.E. kulturkonservativ und rein hochkulturell orientiert sei, greift aus mehreren Gründen zu kurz. Zunächst zeigt ein Blick in Lehrpläne, Schulcurricula und universitäre Lehrveranstaltungsverzeichnisse, dass Populäre Musik in Schule und Lehramtsstudiengängen sehr wohl berücksichtigt wird, ja, zumeist sogar verbindlicher Lehrinhalt ist. Populäre Musikkulturen werden in musikdidaktischen Inhaltsdiskussionen schon seit spätestens der 80er Jahre thematisiert. Dennoch kann Zinneckers Vorwurf nicht mit einem Handstreich vom Tisch gefegt werden, denn in welcher Weise aktuelle fachdidaktische Ansätze und Lehrplanvorgaben tatsächlich auf den Musikunterricht „vor Ort“ einwirken, wissen wir wegen fehlender Unterrichtsforschung nicht. Vielleicht sieht die Unterrichtsrealität in weiten Teilen tatsächlich so aus, wie Zinnecker mutmaßt? Die Studie berührt diese Fragestellung, indem eine Übersicht erstellt wird, wie häufig welche Inhalte nach Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler im Unterricht behandelt werden. (vgl. 3.4)

In einem weiteren Punkt greift Zinneckers Argumentation aber in jedem Fall zu kurz, denn sie impliziert, dass der Zustimmungsgrad zu einem Schulfach mit der Integration außerschulischer Erfahrungsbestände in den Unterricht korreliert. Wenn auch Vieles dafür spricht, dass eine Alltagskontextualisierung von Unterrichtsinhalten das Interesse erhöht, so dürften die Zusammenhänge gerade in Hinblick auf Musik und Musikunterricht komplexer

sein. Musik leistet im Alltag einen wichtigen Beitrag zur Identitätsentwicklung durch Peergruppenbildung. Jugendliche, für die soziale Einbindung eine der zentralen Entwicklungsaufgaben ist (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2010), wollen bestimmten Gruppen angehören. Dazu nutzen sie Musik, mit der sie sich einerseits als eine bestimmte „Szene“ innerhalb der Gruppe der Gleichaltrigen abgrenzen, andererseits aber auch, oder vielleicht sogar vor allem, von Erwachsenen. Im Zuge der Identitätsregulation ist es also nicht selbstverständlich, die eigene Musik des Alltags zum Gegenstand schulisch-institutioneller Auseinandersetzung machen zu wollen. Oder anders formuliert: Das Freizeitinteresse an Musik allein kann kein Garant für das Fachinteresse sein – selbst wenn die Musik der Schülerinnen und Schüler zum Gegenstand des Unterrichts gemacht wird. Die zentrale Differenz zwischen Sach- und Fachinteresse blendet Zinnecker in seiner Argumentation aus. Im Sinne dieser Differenzierung gilt es mit Blick auf den Musikunterricht also erst zu überprüfen, ob bzw. welche Jugendlichen *ihre* Musik im Unterricht thematisieren möchten und inwieweit bzw. bei welchen Schülerinnen und Schülern Sach- und Fachinteresse auseinanderfallen.

Fachpräferenzen entwickeln sich auch in Abhängigkeit vom globalen Image des Faches sowie seiner spezifischen Fachkultur, da Jugendliche das

schulische Lern- und Interaktionsangebot (nutzen), um ihr tatsächliches bzw. ihr gewünschtes Selbstbild zu demonstrieren und herzustellen. (...) Dass sich je nach Fachdomäne und je nach sozialen Gruppen (z.B. Mädchen vs. Jungen) unterschiedliche typische Verläufe in der Interessenentwicklung zeigen, führen wir auf sozial geteilte Annahmen (Stereotype) über Charakteristika der verschiedenen Schulfächer (Image der Fächer) und über angebliche Eigenschaften derjenigen, die sich für diese Fächer besonders interessieren (Prototypen), zurück. (Kessels & Hannover 2004b, 399)

Vor diesem Hintergrund wird in unserer Auswertung das Fachinteresse in einen Zusammenhang mit dem Fachimage gebracht. Welches Image hat das Fach Musik? Mit welchen Selbstbildern tritt es u.U. in einen Konflikt? In einer Studie von Hannover und Kessels wurden Schülerinnen und Schüler aufgefordert, eine Anzahl von Fächern als Mädchen- oder Jungenfächer einzustufen: 55% der befragten Schülerinnen und Schüler werteten Musik als „Mädchenfach“, nur 10% sahen es als „Jungenfach“ an, 35% beantworteten die Frage neutral (vgl. Hannover & Kessels 2003). Kein anderes Fach wurde in diesem Maße als „Mädchenfach“ gewertet. Auch weitere Daten lassen begründet vermuten, dass der Musikunterricht das Image einer femininen Domäne hat (vgl. Meier 2008¹; Kessels & Hannover 2004a; Marktforschungsinstitut iconkids & youth 2008). Ein geschlechtskonnotiertes Fachimage hat nun wiederum Auswirkungen auf die (Fach)Interessenbildung der Schüler: In der Pubertät geht gerade für Jungen ein hoher Anpassungsdruck von den gleichgeschlechtlichen Peers aus. Sie orientieren sich daher besonders häufig an männlichen Geschlechtsstereotypen (vgl.

¹ Markus Meier legt zu dieser Frage interessante Ergebnisse vor, da er Einstellungen und Kompetenzen in Bezug auf bestimmte Unterrichtsinhalte, also nicht nur global, erfragt bzw. testet. Die Studie ist methodisch allerdings nicht unproblematisch, wie der Autor selbst unterstreicht, da Meier in Personalunion sowohl den evaluierten Unterricht erteilte als auch die Studie konzipierte und auswertete.

Hartmann & Trautner 2009), d.h. sie wollen in der Regel dem Bild eines „typischen Jungen“ möglichst nahe kommen. In der Konsequenz liegt es nahe, dass sie sich von einem eher weiblich konnotierten Fach distanzieren müssen. „Das Ausmaß, in dem eine Aufgabe oder Tätigkeit als kongruent mit der eigenen Geschlechtsrollenidentität wahrgenommen wird, bestimmt deren Wert mit.“ (Möller 2008, 284). Sollte sich über die Geschlechtstypikalität tatsächlich eine ablehnend-distanzierte Haltung von Jungen gegenüber dem Musikunterricht aufbauen, so ist diese schwer wieder aufzubrechen. Zwar konnten Bergmann und Eder (2000) zeigen, dass ab ca. der 9. Klassenstufe bei Jungen zunehmendes Interesse an gegen geschlechtlichen Domänen entsteht – ein Effekt, der sich in monoedukativen Klassen sogar noch deutlicher zeigt (vgl. Bergmann & Eder 2000, 276)² –, aber dennoch verfestigen sich frühe Interessedispositionen im Laufe der Persönlichkeitsentwicklung. Die Interessenforschung konnte mehrfach zeigen, dass „das auf das *Fach* bezogene Selbstkonzept diejenige Variable (ist), die mit Abstand am meisten Varianz des Interesses am Fach“ (Hoffmann & Häußler 1998, 65) aufklärt. Ob der Musikunterricht – z.B. wegen seiner körpernahen und performanzorientierten Aktivitätsformen – in einem Spannungsverhältnis zu stereotypen maskulinen Geschlechtsrollen steht, bedarf weitergehender Forschung als sie die hier vorgestellte Studie leisten kann. Die folgenden geschlechtsspezifischen Auswertungen können lediglich erste Anhaltspunkte geben, wo Einstellungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen existieren.

Für die Musikpädagogik ergibt sich aus den dargestellten komplexen Zusammenhängen großer Forschungsbedarf, an dessen Anfang eine möglichst differenzierte Beschreibung der Wahrnehmung des Musikunterrichts aus Schülersicht stehen muss. Hierzu leistet unsere Studie einen Beitrag. Um Zusammenhänge zwischen den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler und ihren Einstellungen dem Fach gegenüber (Interesse, Motivation, Fachpräferenz, Ansehen des Faches...) beschreibbar zu machen, wurden Daten sowohl zu den Unterrichtsinhalten als auch zu den Aktivitätsformen des Musikunterrichts erhoben. Außerschulische Musikinteressen, der Grad der außerschulischen musikalischen Vorbildung, Geschlecht und Alter fungieren vor dem vorgestellten theoretischen Hintergrund als die zentralen unabhängigen Variablen. Die hier vorgestellte Studie hat den Stellenwert einer explorativen Pilotstudie. Eine umfangreiche Anschlussstudie folgt.

2. Studie *Musikunterricht aus Schülersicht* (MASS)

2.1 Methode

In einer musikpädagogischen Veranstaltung „Musikunterricht aus Schülersicht“ an der Universität Kassel erwuchs nach der Literatursichtung der Wunsch, Informationen von den Betroffenen, also von den Schülerinnen und Schülern selbst zu erhalten. Im Sinne eines

² Bergmann und Eder zeigen in einer Langzeitstudie, dass das Interesse an künstlerischen Themen bei jungen Männern im Alter von 15-24 Jahre ansteigt, wenn es im Schnitt auch immer unter dem Interesse der jungen Frauen liegt. (vgl. Bergmann & Eder 2000, 279).

Lehrforschungsprojekts konzipierten die Studierenden innerhalb eines Semesters eine Erhebung zu diesem Thema und führten sie im Sommer 2009 durch. Dem Ziel, die Schülerwahrnehmung von Musikunterricht zu erfassen, näherten sie sich auf zwei Wegen: einerseits unter Nutzung quantitativer Methoden (Fragebogen-Studie), andererseits mit qualitativen Verfahren (Gruppendiskussion und narrative Interviews). Die im Folgenden dargestellten Ausführungen beziehen sich vornehmlich auf Ergebnisse der quantitativen Erhebung. Die qualitativen Daten werden für die Diskussion und Interpretation der Zahlen hinzugezogen.

In der quantitativen Erhebung wurden neben personenbezogenen Angaben (Alter, Geschlecht, Schulform, musikalische Vorbildung, Schulfachbewertungen, Musikpräferenzen etc.) Einstellungen zu Inhalten des Musikunterrichts und deren Bedeutung für die Jugendlichen erfragt sowie eine Bestandsaufnahme zu vorherrschenden Unterrichtsmethoden durchgeführt. Darüber hinaus wurde der erlebte Unterricht den von den Schülerinnen und Schülern erwünschten Unterrichtsinhalten und -methoden gegenübergestellt.

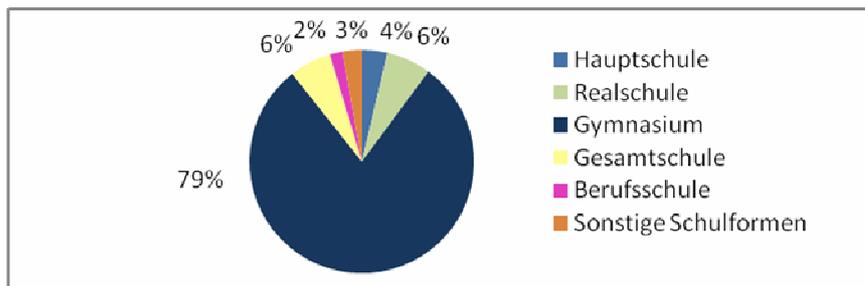
Die qualitative Untersuchung orientiert sich methodisch an der Grounded Theory: Nach einem Brainstorming zum Erkenntnisinteresse entwickelte die Studierendengruppe einen offenen Interviewleitfaden, der in Probeinterviews mit kleinen Schülergruppen der 11. Klasse (Gymnasium) zum Einsatz kam. Die Befragten sollten auf ihren Musikunterricht in der Sekundarstufe I zurückblicken und Gründe für ihr Wahlverhalten in der Oberstufe (Leistungskurs, Grundkurs oder Abwahl des Faches Musik) nennen. Nach der Textauswertung wurden so erste Inhaltskategorien für die Folge-Interviews gebildet. In vier Runden wurden Interviews zunächst mit Gruppen, schließlich mit einzelnen Schülerinnen und Schülern (kontrastierendes Sampling) geführt. Im Sinne des axialen Kodierens wurden mit jeder neuen Interviewrunde bestimmte Aspekte fokussiert. Insgesamt liegen der Auswertung Transkriptionen von 30 Interviews und zusätzlich zahlreiche Antworten auf offene Fragen der Umfrage zugrunde.

2.2 Stichprobe der Befragung

Die quantitative Studie wurde in Form einer Online-Umfrage durchgeführt. Über ein Schneeballsystem, ausgehend von Jugendlichen und Lehrkräften aus dem Bekanntenkreis der Studierenden sowie über Internetforen konnten insgesamt 1056 Schülerinnen und Schüler erreicht werden. Nach Bereinigung der Daten (12% der Bögen waren unvollständig ausgefüllt oder inkonsistent beantwortet) ergibt sich ein Sample von 928 Fragebögen aus den Sekundarstufen³.

³ Die aus Grundschulen stammenden Antworten konnten nicht berücksichtigt werden, da sich der Fragebogen als zu komplex für diese Gruppe erwies.

Abb. 1: Verteilung der Stichprobe auf Schulformen



Anmerkungen. N = 928

Inwieweit Einstellungen zum Musikunterricht durch die Schulform geprägt werden, lässt sich auf der Grundlage der extrem ungleichgewichtigen Verteilung nicht überprüfen. Um diesen möglichen Einflussfaktor auszuschalten, werden in der folgenden Auswertung lediglich die Antworten der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (N = 735) berücksichtigt. Ein schulformbezogener Vergleich dürfte von großem Interesse sein, würde aber eine entsprechende Stichprobenziehung voraussetzen.

Obwohl der Stichprobenumfang im Vergleich zu anderen musikorientierten Studien groß ist (vgl. etwa Ziepert 2004) und die Befragten zufällig gewonnen wurden, weicht auch die gymnasiale Stichprobe deutlich von Verteilungen innerhalb der Gesamtpopulation ab⁴: Der Anteil von Jugendlichen mit einer Affinität zum aktiven Musizieren ist in MASS überrepräsentiert. 63,9% der Befragten geben an, ein Instrument zu spielen. Zieht man vergleichend die aktuelle „Verbrauchs- und Medienanalyse 2010“⁵ (Arbeitsgemeinschaft Verbrauchs- und Medienanalyse 2010) zu Rate, zeigen sich andere Verhältnisse: Hier spielen lediglich 21,3% der Befragten ein Instrument.⁶ Die in Bezug auf das Instrumentalspiel verzerrte Stichprobe dürfte somit problematisch für die Analyse der Gesamtdaten sein, da Jugendliche, die ein Instrument spielen, ein spezifisches Verhältnis zur Musik haben.⁷ Daher werden die Daten im Sinne einer geschichteten Stichprobe (Merkmal „Instrumentalspiel“) ausgewertet, also die Angaben der Instrumentalisten und Nicht-Instrumentalisten (*Spielst Du ein Instrument?*) gesondert ausgewertet und miteinander verglichen.

Die endgültige Stichprobe (N = 735) verteilt sich hinsichtlich der Merkmale Geschlecht, Klassenstufe und Instrumentalspiel relativ gleichmäßig und sieht wie folgt aus:

⁴ Derartige Verzerrungen sind für Online-Befragung durchaus bekannt, da durch die Selbstselektion keine kontrollierte Stichprobe hergestellt wird. Da eine „paper-and-pencil“-Befragung im Zeitrahmen eines Lehrforschungs-Projektes nicht umsetzbar, in der Auswertung deutlich zeitintensiver und letztlich auch kostenintensiver gewesen wäre, wurde die Problematik in Kauf genommen.

⁵ Erhebungszeitraum: Oktober 2007 bis März 2009. Gesamtstichprobe: N= 23.165, davon N=4.387 zwischen 14 und 19 Jahren.

⁶ Die Zahlen werden durch Statistiken des Deutschen Musikrats bestätigt (vgl. DMR 2006 und 2008).

⁷ *Instrumentalspiel* und *Beliebtheit* des Musikunterrichts korrelieren in der Stichprobe positiv miteinander: Instrumentalisten geben Musikunterricht häufiger als Lieblingsfach an ($\Phi = .36$, $p < 0,001$) und bewerten den Musikunterricht auch positiver ($\chi^2 = 80,3$, $df = 5$, $p < 0,001$).

Tab. 1: *Zusammensetzung der Gesamtstichprobe Gymnasiasten nach Geschlecht, Klasse und Instrumentalspiel*

		Klasse	5./6.	7./8.	9./10.	11.-13.	Gesamt
männlich	Instrumentalist	Anzahl	49	56	40	65	210
		% in Klasse	46,2%	52,8%	72,7%	74,7%	59,3%
	Nicht-Instrumentalist	Anzahl	57	50	15	22	144
		% in Klasse	53,8%	47,2%	27,3%	25,3%	40,7%
Gesamt		Anzahl	106	106	55	87	354
Weiblich	Instrumentalist	Anzahl	47	67	58	83	255
		% in Klasse	58,8%	67,7%	61,7%	76,9%	66,9%
	Nicht-Instrumentalist	Anzahl	33	32	36	25	126
		% in Klasse	41,3%	32,3%	38,3%	23,1%	33,1%
Gesamt		Anzahl	80	99	94	108	381
Gesamtstichprobe		Anzahl	186	205	149	195	735

3 Ergebnisse und Diskussion

3.1 Fachpräferenzen

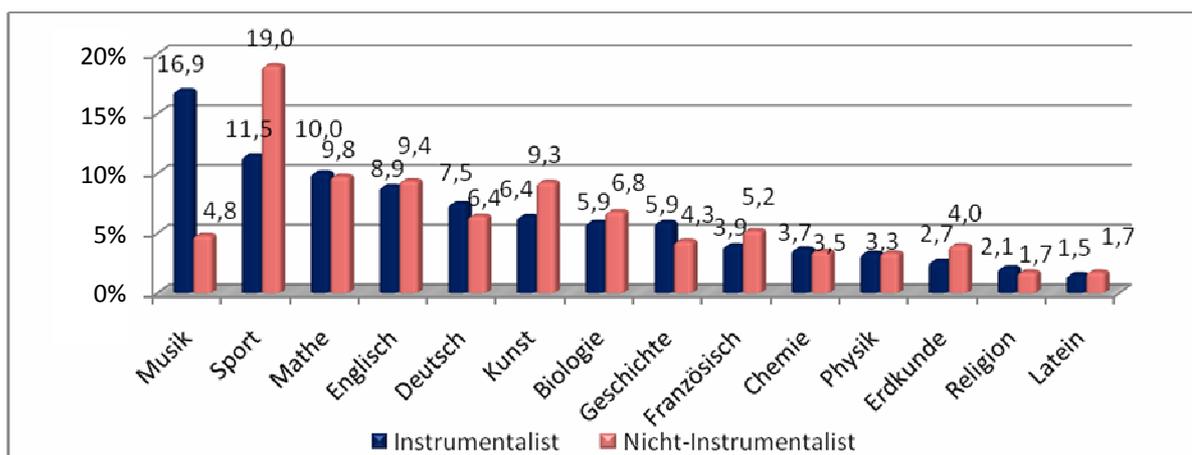
Um zu sehen, ob bzw. bei welchen Befragten Musik unter den Lieblingsfächern auftaucht, werden die Schulfachpräferenzen in MASS über offene Nennungen von drei Lieblingsfächern (*Welche Fächer magst Du besonders gerne?*) erfragt. In gleicher Weise wird nach drei wenig attraktiven Fächern gefragt (*Welche Fächer magst Du nicht so gerne?*), um dadurch analysieren zu können, ob Musik zu den polarisierenden Fächern zählt. Die Einstellung zum Musikunterricht wird zudem über eine *Bewertung*⁸ des Faches durch die Jugendlichen und das Item *Macht Musikunterricht Spaß?* erhoben. Die 3 Items *Lieblingsfach*, *Bewertung* und *Spaß* messen in hohem Maße dasselbe Konstrukt (Cronbachs $\alpha = .73$).

Auf einer an Schulnoten angelehnten 6er-Skala wird der Musikunterricht im Mittel mit 2,47 (SD = 1,06) bewertet. Wie bei allen Einstellungsfragen zeigt sich ein Unterschied zwischen Instrumentalisten (M = 2,20; SD = 1,12) und Nicht-Instrumentalisten (M = 2,94; SD = 1,21). Diese Mittelwertdifferenz von 0,74 zwischen den beiden Gruppen ist signifikant ($t(721) = 8,23, p < 0,001$). Dennoch: In der Bewertung *beider* Gruppen siedelt sich der Musikunterricht im oberen Mittelfeld der Sechser-Skala an, so dass nicht von einer grundsätzlich ablehnenden Haltung gegenüber dem Fach (vgl. Schelp 2006) ausgegangen werden kann. Aussagekräftiger wird der Wert durch einen Vergleich mit anderen Fächern. Welchen Platz

⁸ Die Bewertung ist als 6stufige Skala an Schulnoten angelehnt. Da die Zensuren lediglich als Bezugssystem für die Skala fungieren, wird die Variable als metrisch skaliert behandelt.

nimmt der Musikunterricht unter den Lieblingsfächern ein? Die Antworten zeigen zunächst, dass das Fach Musik, anders als häufig behauptet, nicht in der Schlussgruppe eines Fächer-rankings liegt. Bei den Instrumentalisten entfallen 16,9% der Lieblingsfachnennungen auf das Fach Musik, womit es mit deutlichem Abstand das am häufigsten genannte Lieblingsfach ist. Mit 4,8% der Nennungen nimmt Musik bei den Nicht-Instrumentalisten den 8. Rang ein und liegt somit im Mittelfeld der 14 meistgenannten Fächer

Abb. 2: *Lieblingsfächer*



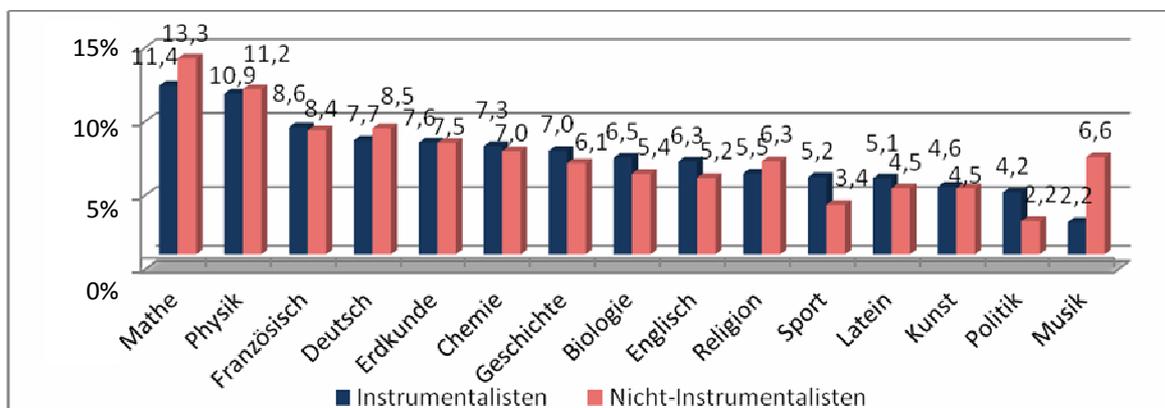
Anmerkungen. Prozentsatz der Fachnennungen, differenziert nach *Instrumentalist* (N = 465) und *Nicht-Instrumentalist* (N = 262)

Die Abbildung zeigt, dass Instrumentalisten und Nicht-Instrumentalisten nicht nur Musik deutlich unterschiedlich bewerten, sondern auch Sport ($\Phi = 0,21$, $p < 0,001$) und Kunst ($\Phi = 0,11$, $p < 0,01$), also diejenigen Fächer, die eine Nähe zu Freizeitaktivitäten haben. Es ist bekannt, dass sich Jugendliche im Zuge ihrer Interessenprofilierung (vgl. Todt 2000; Möller 2008) zumeist *einer* der Alltagsdomänen Sport, Musik, Kunst zuwenden und sich selten zu gleich für eine der anderen interessieren. Das könnte bedeuten, dass sich in den Lieblingsfächern (=Fachinteresse) das außerschulische Sachinteresse widerspiegelt; somit in Sport, Musik, Kunst Sach- und Fachinteresse nahe beieinanderliegen. Da die Umgangsweisen mit Musik im Unterricht häufig den musikalischen Alltagspraxen (Musizieren, Musikhören...) gleichen, kann sich das Interesse am Fach leichter aus bereits vorhandenen Interessen ergeben als in anderen Fächern, die unterrichtssystematisch allein die Wissenschaftsdisziplin abbilden und lediglich auf der Gegenstandsebene an Alltagserfahrungen anknüpfen können. Allerdings kann es durch diese Nähe auch zu Konflikten kommen, wenn z.B. die im Alltag entwickelten Umgangsformen mit Musik in ein Spannungsverhältnis mit den unterrichtlichen Zugängen treten oder Jugendliche nicht interessiert sind, Alltagspraxen in Unterrichtspraxen zu überführen. Diesen Zusammenhang gilt es in der Auswertung weiter zu überprüfen.

Bei den wenig präferierten Fächern, die der sprachlichen Einfachheit halber im Folgenden „Negativfächer“ genannt werden, zeigt sich Musik in der Instrumentalisten-Gruppe erst auf

dem 15. Platz: Nur 2,2% nennen Musik als Negativfach. Bei den Nicht-Instrumentalisten sind es 6,6%, sodass sich das Fach auf dem 7. Platz, also wiederum in der Mitte anlagert.

Abb. 3: Wenig gemochte Fächer („Negativfächer“)



Anmerkungen. Prozentsatz der Fachnennungen, differenziert nach *Instrumentalist* (N = 465) und *Nicht-Instrumentalist* (N = 262)

Das Ergebnis fällt spiegelbildlich zur Lieblingsfachfrage aus. Ein Vergleich der Abbildungen 2 und 3 zeigt, dass das nicht für alle Fächer so ist (z.B. für Mathematik, das bei den Negativfächern auf Platz 1 liegt, zugleich aber unter den Lieblingsfächern mit Rang 3 auch einen vorderen Platz einnimmt). Musik, so lässt sich festhalten, polarisiert unter den Instrumentalisten nicht, denn 50,8% der Instrumentalisten zählen es zu ihren Lieblingsfächern, nur 5,4% nennen es als Negativfach. Für die Nicht-Instrumentalisten spielt das Fach keine exponierte Rolle: 14,9% nennen es als Lieblingsfach, 16,4% als Negativfach. Anders ausgedrückt: Über 80% der Nicht-Instrumentalisten berücksichtigen Musik weder bei den gemochten noch bei den wenig gemochten Fächern.

Tab.2: Berücksichtigung des Faches Musik unter den Lieblings- und Negativfächern

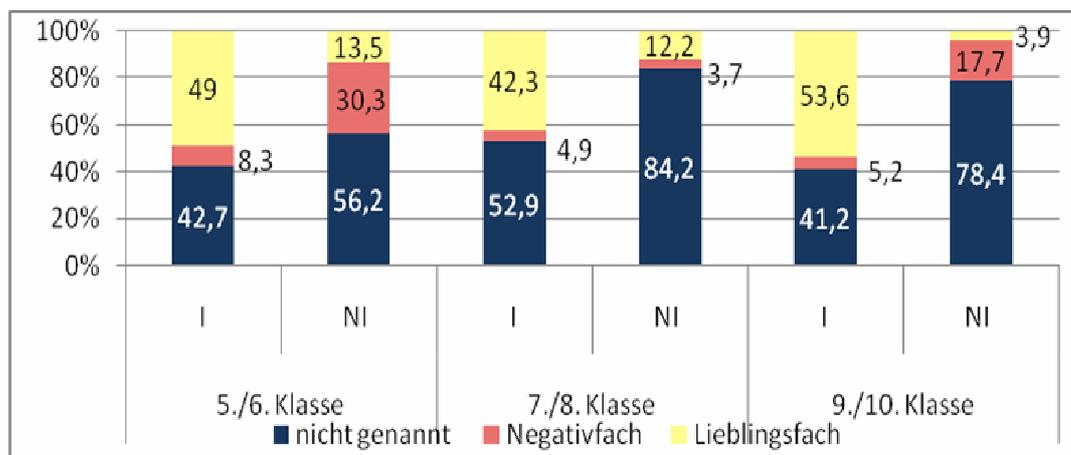
		Nicht-Instrumentalist		Instrumentalist	
		N	Prozent	N	Prozent
Lieblingsfach	ja	39	14,9%	236	50,8%
	nein	223	85,1%	229	49,2%
Negativfach	ja	43	16,4%	25	5,4%
	nein	219	83,6%	440	94,6%

3.2 Alterseffekte

Eine überproportional hohe Anzahl von Negativnennungen springt in der Gruppe der 5./6.-Klässler ins Auge: 19,4% der Jugendlichen dieser Klassenstufen nennen das Fach Musik explizit als „Negativfach“, wohingegen der Prozentsatz in der Gesamtstichprobe bei le-

diglich 9,5%, in der Sekundarstufe I bei 10,9% liegt.⁹ Der hohe Grad an Ablehnung bei den Fünf- und Sechstklässlern ist zu einem Teil durch das Merkmal *Nicht-Instrumentalist* beeinflusst, da in dieser Klassenstufe der höchste Anteil an Nicht-Instrumentalisten vorzufinden ist (vgl. Tab. 1). Dennoch klärt der höhere Prozentsatz von Nicht-Instrumentalisten die vergleichsweise negative Einstellung nicht vollständig auf, wie Abb. 4 bereits auf den ersten Blick veranschaulicht: Nicht nur die Nicht-Instrumentalisten, sondern auch die Instrumentalisten nennen Musik häufiger als Negativfach als die entsprechenden Gruppen der anderen Klassenstufen.

Abb. 4: Berücksichtigung des Faches Musik unter den Lieblings- und Negativfächern (klassenstufenbezogen)



Anmerkungen. Prozentsatz der Nennungen innerhalb der Klassenstufen und der Gruppen *Instrumentalist* (= I) und *Nicht-Instrumentalist* (= NI); 5./6. Klasse: N = 186; 7./8. Klasse: N = 205; 9./10. Klasse: N = 149

Die in der Gegenüberstellung bereits sichtbare Sonderstellung der unteren Klassenstufe bestätigt sich rechnerisch. Sowohl Jugendliche aus der Orientierungsstufe als auch Nicht-Instrumentalisten geben Musik mit einer höheren Wahrscheinlichkeit als Negativfach an.

Tab. 3: *Musik als Negativfach (binäre logistische Regression)*

AV	Prädiktoren	B	SE (b)	Exp (b)
Musik als Negativfach	Nicht-Instrumentalist	1.157	.300	3.180
	Orientierungsstufe	1.127	.291	3.086
Pseudo R ² (Nagelkerke): .125				

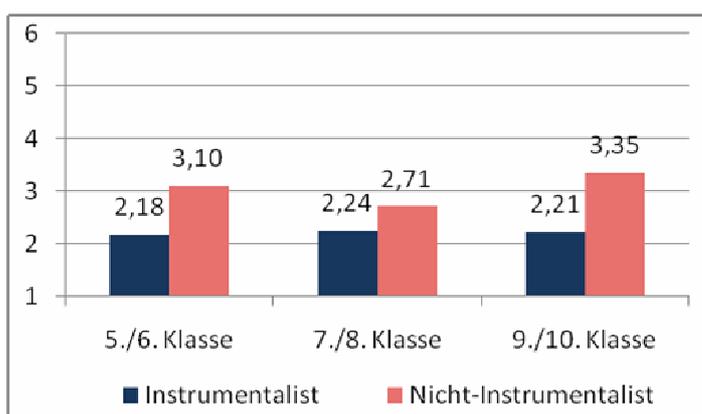
Anmerkungen. b = logistischer Regressionskoeffizient; SW (b) = Standardfehler von b; Exp(b) = Exponent von b; ***p<0,001; Referenzkategorien: Nicht-Instrumentalist = 1; Orientierungsstufe = 1; N = 540 (Sekundarstufe I)

⁹ Da die Wahlfreiheit in der Oberstufe zunimmt, sich dadurch die Einstellung zu den Fächern ändern dürfte, werden für die altersbezogene Auswertung zunächst die Antworten aus der Sekundarstufe I miteinander verglichen.

Insgesamt zeigt sich in der 5./6. Klasse ein besonderes Antwortverhalten: Das Fach Musik wird häufiger als in den anderen Klassenstufen entweder als Lieblingsfach oder als Negativfach genannt. Anders formuliert: Es taucht seltener in *keiner* der beiden Kategorien auf: 51,1% der jüngsten Befragten berücksichtigen das Fach bei der Frage nach dem Lieblings- oder dem Negativfach. In der 7./8. Klassenstufe taucht Musik hingegen nur in 34,6% der Nennungen auf, in der 9./10. Stufe in 46,3% der Antworten.

Worin könnte dieses Antwortverhalten begründet liegen? Eine Erklärung könnte sein, dass das Fach Musik für die Jüngeren präsenter ist: Es steht verpflichtend auf den Stundentafeln und prägt somit den Schulalltag real. Da Musik in den folgenden Jahrgangsstufen durch epochalen Unterricht sowie Wahlmöglichkeiten nicht so gegenwärtig ist, verliert es für viele Jugendliche auch an Relevanz. Den älteren Schülerinnen und Schülern ist das Fach zum Zeitpunkt der Befragung wahrscheinlich wenig präsent, da es bei Vielen nicht Element des Stundenplans ist. Die Hypothese, dass die Präsenz des Faches im Schulalltag eine Auswirkung auf das Antwortverhalten „Negativfächer“ hat und somit die Daten der jüngsten Gruppe bedingt, lässt sich über die folgenden Ergebnisse stützen: Während sich die Befragten in unserem Fragebogen bei den Items *Lieblingsfächer* und *Negativfächer* nicht zwingend zum Musikunterricht positionieren mussten (offene Nennungen), gibt es andere Fragen, die eine explizite Bewertung des Faches Musik erforderten: Bei diesen Fragen existieren keine Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern der Klassen 5 und 6 und den älteren Jahrgängen. So etwa in der *Bewertung* des Unterrichts durch die Jugendlichen einerseits ($t(533) = 1.22, p = 0,225$) und in den Antworten auf die Frage *Macht Musikunterricht Spaß* andererseits ($t(536) = 1.44, p = 0,151$).¹⁰

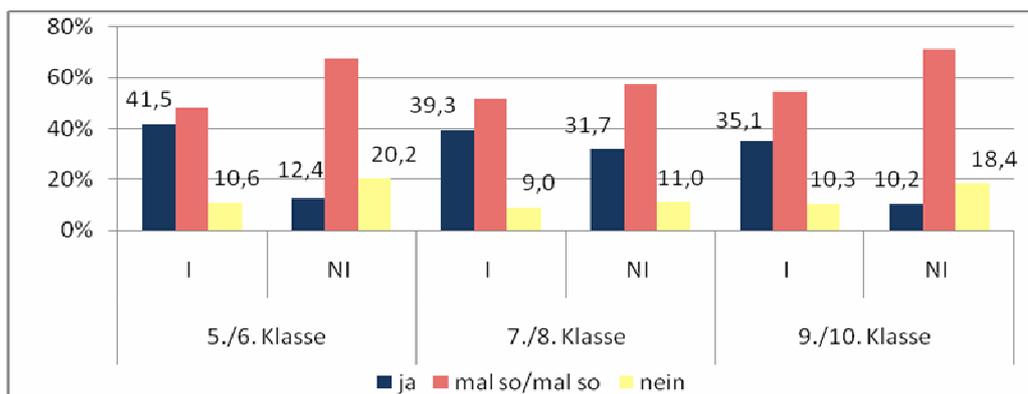
Abb. 5: *Beurteilung des Musikunterrichts*



Anmerkungen. Mittelwerte (6er-Skala, 1 = sehr gut, 6 = sehr schlecht); 5./6. Klasse: N = 186; 7./8. Klasse: N = 205; 9./10. Klasse: N = 149

¹⁰ *Musikunterricht macht Spaß* und *Bewertung des Musikunterrichts* korrelieren positiv miteinander ($r = 0,62; p < 0,001$). Gleiches gilt für *Lieblingsfach* und *Bewertung* (Cramers V = 0,52; $p < 0,001$).

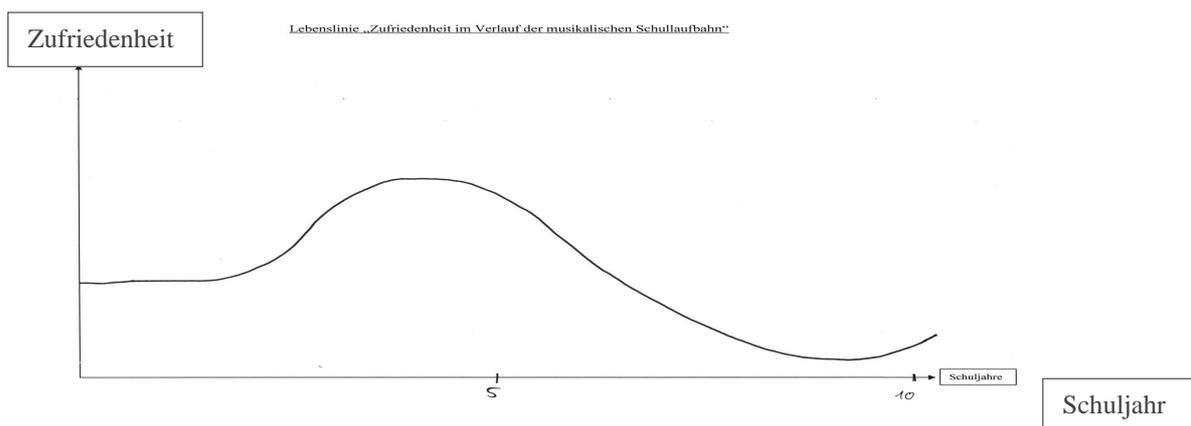
Abb. 6: *Musikunterricht macht Spaß*



Anmerkungen. Prozentsatz der Nennungen innerhalb der Klassenstufen und der Gruppen *Instrumentalist* (= I) und *Nicht-Instrumentalist* (= NI); 5./6. Klasse: N = 186; 7./8. Klasse: N = 205; 9./10. Klasse: N = 149

Anders als noch in der Lieblingsfachfrage weicht das Antwortverhalten der unteren Klassenstufe hier nun nicht mehr auffällig von den anderen Klassenstufen ab.¹¹ In der 9./10. Klasse beurteilen viele Nicht-Instrumentalisten das Fach eher schlecht, obwohl sie es nicht explizit unter den Negativfächern aufführten. Am Ende der Sekundarstufe I dürfte sich für viele der Wunsch manifestieren, das Fach in der Oberstufe abzuwählen. Die Daten der qualitativen Erhebung bieten Anlass zu der Annahme, dass Mittelstufen-Musikunterricht häufig als unattraktiv erlebt wird. In Interviews wurden Schülerinnen und Schülern der 11. Jahrgangsstufe gebeten, auf ihren Musikunterricht zurückzublicken und ihre Zufriedenheit anhand einer Verlaufskurve zu verdeutlichen. Die folgende Kurve ist typisch, denn sie steigt wie auch die anderen „Zufriedenheitskurven“ der Befragten zur Oberstufe hin wieder an:

Abb. 7: *Zufriedenheit mit dem Musikunterricht (Retrospektive Einschätzung)*



Anmerkungen. Benjamin¹², Grundkurs 11, Einzelinterview 23

¹¹ Eine Varianzanalyse zeigt, dass das Merkmal „Orientierungsstufe“ (F=0.97, p=0.33), anders als „Instrumentalist“ (F=59.8, p<0,001), keinen Einfluss auf die Zielvariable „Spaß“ hat.

¹² Die Namen der Schülerinnen und Schüler sind erfunden. Dieses Verfahren wurde einer Nummerierung vorgezogen, um das Geschlecht erkennbar zu halten.

Der Schüler beschreibt seine große Motivation für den Musikunterricht der Grundschule – inklusive freiwilliger Teilnahme am Chor. Nach dem Schulwechsel zum Gymnasium ließ seine Begeisterung schlagartig nach, das Fach interessierte ihn nicht mehr, da seine Lehrerinnen und Lehrer vornehmlich die Instrumentalisten in den Unterricht einbezogen.¹³ Diese erstmals erlebte Differenzierung intensivierte sich für Benjamin über den gesamten Zeitraum der Mittelstufe und erfuhr erstmals im Jahrgang 11 wieder eine Kompensation.¹⁴ Neben der Heterogenität der Voraussetzungen werden in den Interviews weitere Gründe für die Unbeliebtheit des Faches in der Mittelstufenzeit genannt:

- mangelnde Kontinuität (keine erkennbare inhaltliche Struktur, epochaler Unterricht, häufiger Lehrerwechsel),
- fehlender Kompetenzzuwachs,
- zu „kindliche“ Inhalte,
- mangelnde Fachkompetenz der Lehrkräfte.

Stellvertretend für ähnliche Äußerungen sei hier aus einer Gruppendiskussion mit Elftklässlern zitiert:

Also ich hatte das Gefühl, dass in der Mittelstufe manche Lehrer den Unterricht nicht durchgekriegt haben und dass es sehr unterschiedlich war, was die Klassen (...) so gemacht haben (...) und jeder hatte unterschiedliches Wissen und ist in die 11 gekommen, und dann wurde von jedem auf einmal alles verlangt. Das fand ich sehr schwierig, also in der Mittelstufe wurde, glaub ich, nicht alles durchgenommen und die Lehrer haben auch manche Sachen weggelassen und ... das war irgendwie sehr unterschiedlich. ((Mitschüler bestätigen)) Ich fand's komisch, dass die zehnten Klassen komplett andere Sachen gemacht haben, obwohl das ja immer derselbe Lehrplan ist. ((Mitschüler bestätigen)) (Vera, Grundkurs 11, Gruppendiskussion 1)

¹³ Obwohl die Instrumentalisten laut Zahlenlage zufriedener sind, nehmen auch sie den Aspekt der heteronomen Ausgangslage wahr und machen ihn in den Interviews für die mangelnde Qualität des Musikunterrichts verantwortlich. In ihrer Wahrnehmung orientieren sich die Lehrerinnen und Lehrer zu stark an den Nicht-Instrumentalisten. Musikunterricht scheint in seinem Bemühen, der Heterogenität Rechnung zu tragen, beiden Gruppen nicht gerecht zu werden.

¹⁴ In den Interviews begrüßen mehrere Nicht-Instrumentalisten die systematische Wiederholungsphase zu Beginn der Oberstufe, die im Sinne einer musiktheoretischen und musikhistorischen Wissenschaftspropädeutik angelegt zu sein scheint. Darin erleben sie eine Form des Musikunterrichts, den sie in der Mittelstufe vermissten. Zugleich stellt sich aufgrund eigener Defizite und großer Leistungsheterogenität, so die Einschätzung der Befragten selbst, bald wieder Ernüchterung ein.

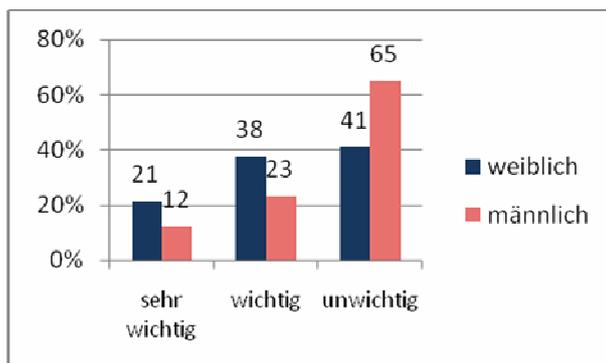
3.3 Geschlechtsbezogene Aspekte

Über das Item *Bewertung* zeigt sich neben dem Prädiktor *Instrumentalist* ein Einfluss des Geschlechts auf die Einstellung zum Musikunterricht. Im Mittel „benoten“ die Mädchen den Musikunterricht mit 2.37 (SD = 1,1), die Jungen mit 2.58 (SD = 1,3) – ein statistisch bedeutsamer Unterschied ($t(687) = 2,3$, $p < 0,05$). Ähnliches zeigt sich bei den Lieblingsfächern: Während bei 44,2% aller Mädchen Musik ein Lieblingsfach ist, haben nur 30,2% der Jungen diese Fachpräferenz. Musikunterricht macht 13% der Jungen gegenüber 9,8% der Mädchen *keinen* Spaß.

Das geschlechtsspezifische Antwortverhalten wird noch auffälliger, wenn man die Lieblingsfachnennungen getrennt für Instrumentalisten und Nicht-Instrumentalisten betrachtet: Während nur knapp 7,1% der männlichen Nicht-Instrumentalisten Musik als Lieblingsfach nennen, liegt der Anteil bei den nicht musizierenden Mädchen mit 23,8% signifikant höher ($\chi^2 = 14,27$; $df = 1$; $p < 0,001$). Diese Zahlen, wie auch die Ergebnisse von Hannover und Kessels (2003) (vgl. theoretischer Hintergrund), legen nahe, Musikunterricht tatsächlich als eine „Mädchendomäne“ zu bezeichnen. Allerdings greift es zu kurz, immer nur *die* Jungen und *die* Mädchen zu betrachten. In einer bereits pilotierten Folgestudie wird untersucht, ob es nicht viel mehr das Geschlechtsrollen-Selbstkonzept ist, das so genannte „psychologische Geschlecht“, das einen Einfluss auf fachbezogene Einstellung hat. So lautet eine noch zu überprüfende Hypothese, dass Menschen mit einer hohen Ausprägung expressiver Merkmale eine positivere Haltung zum Musikunterricht haben als Personen mit instrumentellen Eigenschaften.

Ein Grund für die Zurückhaltung der (nicht musizierenden) Jungen könnte sein, dass es zu einem Spannungsverhältnis zwischen (femininem) Fachimage und dem typisierten Geschlechtsrollen-Selbstbild vieler Jungen kommt (vgl. theoretischen Hintergrund, S. 3-4). Da sich die Fünft- und Sechst-Klässler hinsichtlich der Entwicklung des Geschlechtsrollen-Selbstbilds in einer zentralen Phase befinden, ist es nicht verwunderlich, dass die Einstellungen von Mädchen und Jungen in dieser Altersstufe besonders weit auseinanderfallen: Nur 5,4% der männlichen Nicht-Instrumentalisten diesen Alters nennen Musik als Lieblingsfach, hingegen 29% der weiblichen Nicht-Instrumentalisten ($\chi^2 = 9,41$; $df = 1$; $p < 0,01$). Dass Geschlechtstypisierungen auf die Einstellung zu einem Fach zurückwirken könnten, lässt sich weiter untermauern, wenn man betrachtet, welche Relevanz die Schüler dem Fach Musik zuschreiben: Mehr als 64,6% der Jungen der unteren Altersstufe glauben, dass der Musikunterricht auch für ihre Freunde unwichtig ist. Für die Peergruppen-Bindung als alterstypische Entwicklungsaufgabe hat das normativ-soziale Konstrukt der Geschlechtstypik gerade für Jungen eine wichtige Funktion. Sie wollen in diesem Alter auf keinen Fall als weiblich attribuiert werden – eine Wertschätzung des Musikunterrichts scheint diese „Gefahr“ zu bergen (vgl. Abb. 8).

Abb. 8: *Einschätzung der Wichtigkeit des Musikunterrichts für Freunde*



Anmerkungen. Prozentuale Verteilung auf Antwortkategorien innerhalb der Variable „Geschlecht“; 5./6. Klasse: N = 143 (61 w/82 m)

Auch die Differenz der Mittelwerte bestätigt den geschlechtsspezifischen Unterschied ($t(141) = 2,64, p < 0,01$). In den weiteren Daten zum Image des Musikunterrichts lässt sich die Tendenz erkennen, dass viele Jungen den Musikunterricht abqualifizieren. Auf die Frage, ob Musikunterricht anspruchsvoll sei, antworten 25,7% der Jungen „Nein“, hingegen nur 15% der Mädchen.¹⁵ Dass Musikunterricht „hilfreich für den Alltag“ sei, bestreiten 45,7% der Jungen – gegenüber 30% der Mädchen. Diese Unterschiede zwischen den Geschlechtern, auch wenn sie statistisch nicht mehr signifikant sind ($\chi^2 = 5, df = 2, p = 0,08$), verweisen auf das Geschlechtsrollen-Selbstbild, denn Phänomene, die als nicht typisch für das eigene Geschlecht angesehen werden, können in diesem Alter nur schwerlich als anspruchsvoll oder wichtig eingestuft werden. Rustemeyer berichtet für andere Fächer vergleichbare geschlechtsspezifische Abqualifizierungen. (vgl. Rustemeyer 1999, 198)

3.4 Unterrichtsinhalte

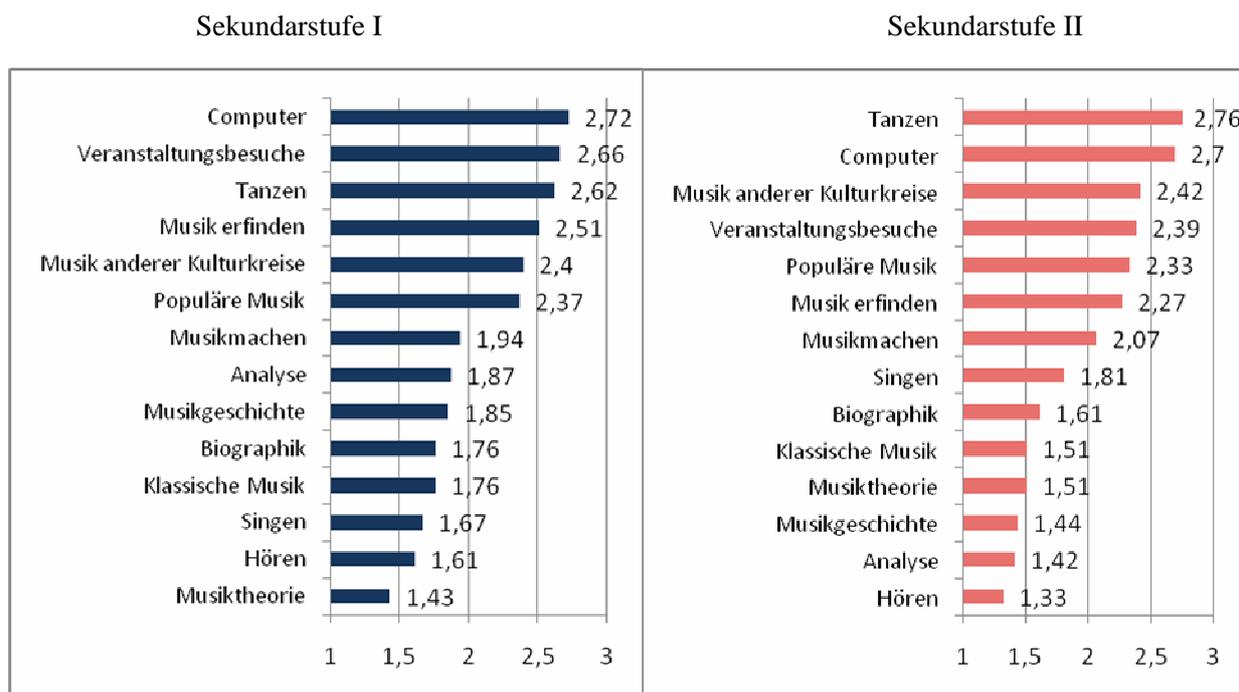
Bleiben wir unter der Überschrift „Unterrichtsinhalte“ zunächst noch bei einer geschlechtsspezifischen Analyse: Es ist die Gruppe der Mädchen, die sich eine häufigere Berücksichtigung körperorientierter und expressiver Umgangsweisen wie Singen($t(717) = 8,1, p < 0,001$) und vor allem Tanzen ($t(711) = 11,2, p < 0,001$) wünscht und sich damit von den Jungen abgrenzt. Hingegen ist die häufigere Einbeziehung des Computers ein Jungenwunsch ($t(709) = 3,8, p < 0,001$). Weitere, statistisch signifikante Mittelwertunterschiede zwischen den Geschlechtern bestehen für die Unterrichtsinhalte „Klassische Musik“¹⁶, „Musik anderer Kulturkreise“ und „fächerübergreifende Projekte“, deren Berücksichtigung stär-

¹⁵ Die gewählten Skalen erweisen sich für eine differenzierte Auswertung als ungünstig, da sie lediglich dreistufig sind. Hier sei noch einmal auf den Entstehungskontext des Fragebogens (Lehrforschungsseminar!) verwiesen. Für weitere Untersuchungen wird auf erprobte Erhebungsinstrumente der Bildungsforschung zurückzugreifen sein.

¹⁶ „Klassische Musik“ wird hier im alltagssprachlichen Sinne verstanden, da dies dem Begriffsverständnis von Jugendlichen entsprechen dürfte. Gemeint ist der gesamte Bereich abendländischer Kunstmusik.

ker von den Mädchen als den Jungen gewünscht wird. Wiederum zeigt sich, dass die expressiven Facetten des Musikunterrichts nicht mit den Wünschen der Jungen zusammenfallen. Welche Inhalte bestimmen in der Wahrnehmung der Jugendlichen aber den real erlebten Musikunterricht? Sind es die praktischen Zugänge, die expressiv-kreativen Momente oder eher wissenschaftsorientierte Dimensionen? Aus den Einschätzungen der Jugendlichen, wie häufig welche Inhalte in ihrem Musikunterricht thematisiert werden¹⁷, ergeben sich für die Sekundarstufe I und II unterschiedliche Rangfolgen.

Abb. 9: Häufigkeit der Thematisierung von Unterrichtsinhalten



Anmerkungen. Mittelwerte der Variablen *Wie oft behandelt Ihr die folgenden Inhalte* (3stufige Skala, 1 = häufig, 2 = selten, 3 = nie). Sekundarstufe I: N = 540; Sekundarstufe II: N = 195

Im Erleben der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I beansprucht die Musiktheorie viel Zeit, die Arbeit mit dem Computer bildet hingegen eher die Ausnahme. In beiden Stufen wird „Klassische Musik“ häufiger als Populäre Musik thematisiert. Die deutlichsten Unterschiede zwischen den Sekundarstufen lassen sich für Inhalte mit musikhistorischer ($t(383) = 7,65, p < 0,001$) und musiktheoretischer ($t(725) = 7,72, p < 0,001$) Ausrichtung ausmachen, die in der Oberstufe eine wichtigere Rolle spielen als in den unteren Klassen des Gymnasiums. Der Musikunterricht scheint in der Oberstufe somit seiner wissenschaftspropädeutischen Funktion gerecht zu werden, musikpraktische Zugangsweisen allerdings eher wenig zu berücksichtigen. In beiden Stufen führen gestalterische und bewegungsorientierte Tätigkeiten genauso wie Aktivitäten, die die Klassenzimmeregrenzen überschreiten eher ein Schattendasein – so zumindest die Wahrnehmung der Jugendlichen. Diese Ergebnisse erstaunen, da in den aktuellen musikdidaktischen Konzeptionen (Aufbauender Musikunter-

¹⁷ Fachtermini wie z.B. „Analyse“ wurden im Fragebogen durch konkretisierende Beispiele erläutert.

richt, erfahrungsorientierter Musikunterricht) wie auch Unterrichtsmodellen (Bläser-, Streicherklassen...) der Fokus auf der Musikpraxis liegt.

Bleibt zu fragen, ob es einen Zusammenhang zwischen der inhaltlichen Ausrichtung des Unterrichts und seiner Bewertung durch die Jugendlichen gibt. Korrelationsberechnungen¹⁸ zeigen nur schwache Zusammenhänge, die am deutlichsten für das Hören ($r = 0,305$, $p < 0,001$), das Musikmachen ($r = 0,276$, $p < 0,001$) sowie den Fächerübergreifenden Musikunterricht ($r = 0,233$, $p < 0,001$) ausfallen. Ein wenig stärkere Korrelationen zeigen sich durch die Schichtung der Daten anhand der Variablen *Instrumentalist*.

Tab.4: Korrelation zwischen Häufigkeit der Behandlung von Unterrichtsinhalten und Beurteilung des Musikunterrichts

	Nicht-Instrumentalisten		Instrumentalisten	
	r	N	R	N
Hören	,376***	261	,230***	457
Tanzen	,281***	261	,076	457
Musikmachen	,260***	260	,289***	458
Fächerübergreifend	,254***	258	,218***	448
Musik erfinden	,249***	259	,144**	458
Populäre Musik	,221***	257	,178**	454
Analyse	,199**	258	,224***	457

Anmerkungen. Häufigkeit der Behandlung einzelner Unterrichtsinhalte: 3stufige Skala (1 = häufig, 3 = nie); Bewertung: 6stufige Skala (1 = sehr gut; 6 = sehr schlecht); r= Korrelation nach Pearson, *** = $p < 0,001$, ** = $p < 0,01$

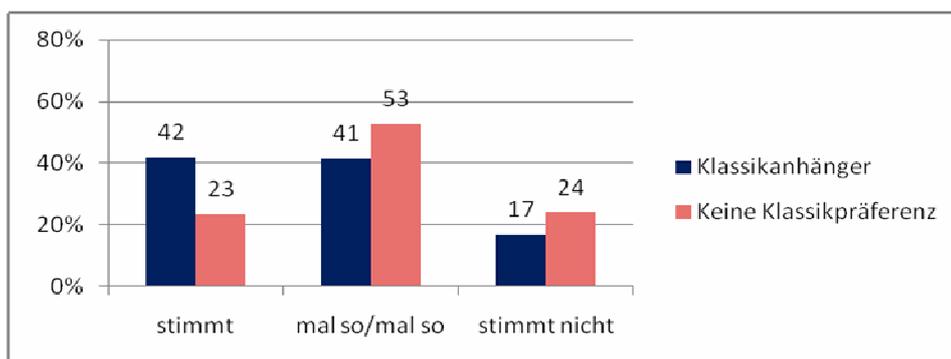
Dass die stärkste Korrelation für den Bereich „Hören“ besteht, ist interpretationsbedürftig. Wird „Hören“ hier als Rezeption im Sinne des alltäglichen Musikhörens verstanden oder im musikdidaktischen Sinne als aktive Hörerziehung? Da häufiges Musikhören im Unterricht vor allem bei den Nicht-Instrumentalisten mit positiven Bewertungen des Musikunterrichts zusammenfällt, also einer Gruppe, die dem Musikunterricht eher kritisch gegenüber steht, ließe sich mutmaßen, dass die Jugendlichen das erstgenannte Begriffsverständnis haben. Allerdings geben weder die quantitativen noch die qualitativen Daten weiteren Aufschluss darüber, sodass diese Ergebnisse hier nicht weiter interpretiert werden können.

Der auffälligste Unterschied zwischen Instrumentalisten und Nicht-Instrumentalisten besteht hinsichtlich des Tanzens. Hier gibt es nur bei den Nicht-Instrumentalisten einen Zusammenhang zwischen der Präsenz dieser Umgangsweise im Unterricht und der Bewertung des Fachs. Ähnlich sieht es mit dem Musikerfinden aus. Insgesamt zeigt sich für die Instrumentalisten die Tendenz, dass Musikunterricht mit musikwissenschaftlicher Ausrichtung mit guten Bewertungen zusammenfällt.

¹⁸ Korreliert wird die Häufigkeit der Behandlung einzelner bestimmter Inhalte mit der Bewertung des Unterrichts.

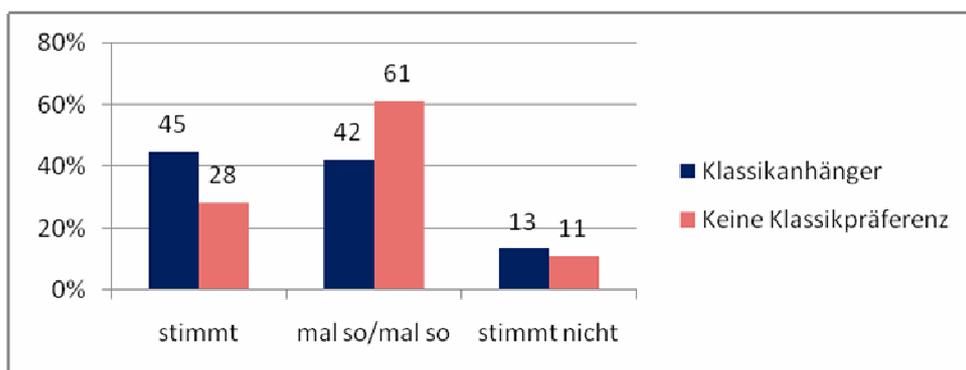
Diese Zahlen sind ein weiterer Hinweis darauf, dass außerunterrichtliche Erfahrungen mit Musik eine Auswirkung auf Einstellungen zum Musikunterricht haben. Sie können aber auch zeigen, dass eine stärkere Berücksichtigung von Populärer Musik nicht quasi automatisch positivere Einstellungen generiert, wie Zinneckers Argumentation ja nahelegt: Jugendliche, die Unterricht erleben, in dem „Klassische Musik“ häufig behandelt wird, bewerten den Musikunterricht im Schnitt mit 2,31 (SD = 1,1, N= 314). Dem steht eine nur leicht positivere Bewertung des Musikunterrichts von 2,23 (SD = 1,0, N = 88) gegenüber, wenn Populäre Musik häufig im Unterricht erlebt wird. In unseren Daten zeigt sich die Tendenz, dass Jugendliche wünschen, dass die von ihnen gern gehörte Musik – gleich welchen Stils – Berücksichtigung im Unterricht findet. Dies zeigt sich besonders deutlich in der negativen Korrelation zwischen der Präferenz für „Klassische Musik“ und dem Wunsch, Populäre Musik häufiger im Unterricht zu behandeln ($r = -0,299, p < 0,001, N = 685$). Da „Klassische Musik“ in der Wahrnehmung der befragten Jugendlichen häufiger Unterrichtsgegenstand ist als Populäre Musik, überrascht es nicht, dass viele Einstellungsfragen zum Unterricht in einem Zusammenhang mit der Nähe bzw. der Distanz zu „Klassischer Musik“ stehen.

Abb. 10: *Musikunterricht ist interessant*



Anmerkungen. Prozentuale Verteilung auf Antwortkategorien innerhalb der Variable „Klassikpräferenz“; N = 702 (227 = Klassikanhänger, 475 = keine Klassikpräferenz); Mittelwertdifferenz signifikant auf 1%-Niveau ($t(426) = 4,5$)

Abb. 11: *Musikunterricht macht Spaß*



Anmerkungen. wie Abb. 10. Mittelwertdifferenz signifikant auf 1%-Niveau ($t(389) = 2,6$)

Die Grundsatzfrage, ob Jugendliche „ihre“ Musik zum Gegenstand des Unterrichts machen möchten, wird in der Musikdidaktik bereits seit den 80er Jahren kontrovers diskutiert. Aussagekräftige empirische Daten liegen allerdings nicht vor und auch unsere Studie kann keine klaren Aussagen treffen. Dies dürfte damit zusammenhängen, dass unter den Jugendlichen keine einheitliche Tendenz zur Beantwortung der Frage vorzufinden ist. Die Erkenntnisse aus den Interviews und Gruppendiskussion vermögen in ihrer Heterogenität mehr Aufschluss zu geben als die quantitativen Daten. Vier prototypische Argumentationsfiguren zu der Frage, ob es sich positiv auf den Musikunterricht auswirkt, Populäre Musik zu behandeln, mögen dies veranschaulichen:¹⁹

Das wär auch spannend, klar, über solche Musikrichtungen einfach zu sprechen, und ich denk, das würde auch viele interessieren, wie das so entstanden ist, ich denk schon. (Lina, Grundkurs 11, Einzelinterview 1)

Gesa: Ich find eigentlich generell mal ganz okay, wenn man so moderne Lieder nimmt, also es ist schon okay, nur manche Sachen sind so kitschig und niveaulos, das brauch ich nicht. Was ich auch nicht mag, wenn Lehrer sich vorstellen: „wir versuchen jetzt cool zu sein und reden jetzt mal alle über Rap – das ist ja so eine tolle Jugendkultur!“ Da denk ich mir so: Nein, ich möchte mich jetzt nicht mit meinem Lehrer über so ein Thema unterhalten, wenn es mich vielleicht noch interessiert, oder so.

Johannes: Ja, weil man einfach weiß, dass sie gar keine Ahnung davon haben, weil er einfach nicht in dieser Generation integriert ist.

Gesa: Ja, eben. Da fühlt man sich so veralbert. Das ist genauso mit „wir analysieren jetzt die Jugendsprache“. Erwachsene versuchen jetzt bei Jugendlichen mitzumachen. Das find ich so lächerlich dieses ganze Getue. Damit kann ich überhaupt nichts anfangen. Das würde ich überhaupt nicht ausstehen können im Musikunterricht. (aus Gruppendiskussion 3)

Ne, glaub ich nicht, weil es so viel unterschiedliche Musik... äh ...sachen gibt, die einen interessieren. Dann interessiert den einen Metal, dann würde das durchgenommen werden, dann sitzt die Hälfte der Klasse da und denkt so „och nee“. Also ... (...) Dann lieber etwas vorgesetzt bekommen, was man noch nie hatte, oder was man so durchnehmen muss, als das, was jeden einzelnen interessiert, weil dann wird es schwierig, alle auf einen Nenner zu bringen. (Lena, Grundkurs 11, Gruppendiskussion 1)

Äh ich glaube, damit kann man nicht so viel anstellen, wenn ich jetzt planet radio oder you fm oder sowas höre und wir irgendwelche Stücke von Britney Spears oder sowas analysieren würden, fänd ich glaub ich nicht so interessant wie dieses Alte, weil da ist ja immer noch so viel reingeschrieben und dann hier nochmal ‘n Vorzeichen und dann ähm da nochmal irgend ‘ne Bezeichnung und das finde ich eigentlich spannender. (Verena, Grundkurs 11, Einzelinterview 22)

¹⁹ In den Äußerungen spiegeln sich nicht nur die Meinungen zu diesem Thema wider, sondern auch die grundsätzlichen Vorstellungen von Lernen in der Schule.

Die Zusammenhänge zwischen außerunterrichtlichen Erfahrungen, Musikpräferenzen und Wünschen an den Unterricht sind komplex. Wie sie aussehen und welche Wirkrichtungen es gibt, kann letztlich nur durch weitergehende qualitative Unterrichtsforschung beschrieben werden.

4. Ausblick

Drei zentrale Ergebnisse der Studie sind:

1. Musikunterricht zählt keineswegs zu den unbeliebten Fächern. Er nimmt unter den Lieblingsfächern eine Stellung im Mittelfeld ein, wird auf der Zensurenkala mit einem „Gut“ bewertet und nur von wenigen Jugendlichen als uninteressantes Fach eingestuft. Nur gut 10% der Befragten sind der Meinung, dass das Fach keinen Spaß mache.
2. Der wichtigste Prädiktor für die Einstellung ist die Variable „Instrumentalist“. Die aktiv Musizierenden stehen dem Fach deutlich positiver gegenüber. Für viele von ihnen ist Musik ein „Lieblingsfach“.
3. Die inhaltliche Ausrichtung des Musikunterrichts beeinflusst nur zu einem Teil das Verhältnis zum Fach. Stärkeren Einfluss haben (neben der Variablen „Instrumentalist“) das Geschlecht und die individuellen Musikpräferenzen.

Diese Ergebnisse geben Anlass zu weiterer, dezidierterer empirischer Forschung. Musikpädagogische Unterrichtsforschung muss nach Zusammenhängen zwischen der Einstellung von Jugendlichen zum Musikunterricht und der Ausrichtung des jeweiligen Musikunterrichts suchen; sie muss theoretische Modelle entwickeln zur Relevanz außerunterrichtlicher Beschäftigung mit Musik für den Unterricht; und schließlich muss sie nach dem Einfluss persönlicher Variablen wie etwa dem Geschlecht und dem fachbezogenen Selbstkonzept fragen. Unter Nutzung erprobter Erhebungsinstrumente aus der allgemeinen Bildungsforschung sowie aus der Pädagogischen Psychologie gilt es die hier diskutierten Erklärungsansätze zu vertiefen. So müssen etwa Daten erhoben werden, um den Zusammenhang zwischen geschlechtstypisiertem Denken und der Einstellung zum Musikunterricht zu erfassen. Gleiches gilt für das musikbezogene Fach- und Sachinteresse sowie das musikalische Selbstkonzept. Nicht zuletzt müssen Inhalte und Umgangsweisen des Unterrichts für eine Befragung weiter spezifiziert werden. Eine entsprechende, groß angelegte Untersuchung ist am Institut für Musik der Universität Kassel in Vorbereitung.

Literaturverzeichnis

- Arbeitsgemeinschaft Verbrauchs- und Medienanalyse. *Verbrauchs- und Medienanalyse 2010*. Retrieved Okt. 18, 2010, from http://www.vuma.de/fileadmin/user_upload/meldungen/pdf/VuMA_2010_Berichtsband.pdf.
- Deutscher Musikrat (2006). *Instrumentales und vokales Musizieren 2005 und 2000*. Retrieved Okt. 18, 2010, from <http://www.miz.org/intern/uploads/statistik40.pdf>.
- Deutscher Musikrat (2008). *Freizeitverhalten der Deutschen 2007*. Retrieved Okt. 18, 2010, from <http://www.miz.org/intern/uploads/statistik29.pdf>.
- Deutscher Musikrat (2010). *Bevorzugte Musikrichtungen nach Geschlecht 2009*. Retrieved Okt. 18, 2010, from <http://www.miz.org/intern/uploads/statistik29.pdf>.
- Furtner-Kallmünzer, M.; Janke, D.; Kellermann, D. & Lipski, J. (2002). *In der Freizeit für das Leben lernen*. München: Verl. Dt. Jugenddienst.
- Hannover, B. & Kessels, U. (2003). Challenge the science-stereotype! Der Einfluss von Technikfreizeitkursen auf das Naturwissenschaften-Stereotyp von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, (Beiheft), S. 341–358.
- Hartmann, P. & Trautner, H. M. (2009). Die Bedeutung des Pubertätsstatus und Entwicklungstempos für die Geschlechtsidentität von Mädchen und Jungen in der Adoleszenz. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, (2), S. 63–78.
- Heß, F. (2005). Pauken statt 'Pauken'. Überlegungen zur Nachhaltigkeit musikbezogenen Lernens durch Klassenmusizieren. In F. Heß (Hrsg.), *Zugänge zur Musik*. (S. 81–98). Kassel: Bosse.
- Hoffmann, L. & Häußler, P. (1998). *Die IPN-Interessenstudie Physik*. Kiel: IPN.
- Jäger-Flor, D. & Jäger, R. S. (2008). *Bildungsbarometer zum Thema „Mathematik“ 1/2008. Ergebnisse, Bewertungen und Perspektiven*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Kessels, U. & Hannover, B. (2004a). Empfundene "Selbstnähe" als Mediator zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungskurswahlintentionen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, S. 130–134.
- Kessels, U. & Hannover, B. (2004b). Entwicklung schulischer Interessen als Identitätsregulation. In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule*. (S. 398–412). Münster: Waxmann,.
- Marktforschungsinstitut iconkids & youth (2008). *Umfrage zu Lieblingsfächern für das Apothekenkindermagazi "medizini"*. Retrieved Okt. 18, 2010, from <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/1809/umfrage/lieblingsfach-in-der-schule/>.
- Meier, M. D. (2008). *Musikunterricht als Koedukation? Eine dreijährige Longitudinalstudie an einer ländlichen hessischen Gesamtschule*. Göttingen: Cuvillier.

- Möller, J. (2008). Lernmotivation. In A. Renkl (Hrsg.), *Lehrbuch Pädagogische Psychologie*. Bern: Huber, S. 263–298.
- Muckenfuß, H. (1995). *Lernen im sinnstiftenden Kontext. Entwurf einer zeitgemäßen Didaktik des Physikunterrichts*. Berlin: Cornelsen.
- Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2010). Geschlecht und Schulerfolg: Ein soziales Stratifikationsmuster kehrt sich um. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*,(62), S. 61–91.
- Rustemeyer, R. (1999). Geschlechtstypische Erwartungen zukünftiger Lehrkräfte bezüglich des Unterrichtsfaches Mathematik und korrespondierende (selbst-)Einschätzungen von Schülerinnen und Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, (46), S. 187–200.
- Schelp, S. (2006). Macht Musik! Wer ein Instrument lernt, kommt besser durchs Leben. Aber warum nur weiß unsere Gesellschaft das Glück des Musizierens nicht mehr zu schätzen? *Die ZEIT*, Nr. 49, 30.11.2006.
- Seelig, G. F. (1968). *Beliebtheit von Schulfächern: empirische Untersuchung über psychologische Zusammenhänge von Schulfachbevorzugungen*. Weinheim: Beltz.
- Siedenburg, I. (2005). ‚Früh übt sich ...?‘ Geschlechtstypische Lernwege von Lehramtsstudierenden mit dem Unterrichtsfach Musik. *Frankfurter Zeitschrift für Musikwissenschaft*,(8), S. 80–102.
- Todt, E. (2000). Geschlechtsspezifische Interessen - Entwicklung und Möglichkeiten der Modifikation. *Empirische Pädagogik*, (3), S. 215–254.
- Wahler, P.; Preiß, C. & Tully, C. J. (2004). *Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ziepert, A. (2007). Etwas anstrengend und oft langweilig. Wahrnehmung des Musikunterrichts in der Grundschule aus Schülerperspektive. *afs-Magazin*, (24), S. 26-29.
- Ziepert, A.: *Welche Bedeutung hat der Musikunterricht für Schüler und Lehrer?* In: Information 38. Retrieved Okt. 18, 2010, from <http://www.vdsthueringen.de/information/ziepert2.pdf>.
- Zinnecker, J. (2008): Schul- und Freizeitkultur der Schüler. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. durchgesehene und erweiterte Auflage).(S. 532–554). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften,.
- Zwick, Michael M. & Renn, Ortwin (2000). *Die Attraktivität von technischen und ingenieurwissenschaftlichen Fächern bei der Studien- und Berufswahl junger Frauen und Männer*. Stuttgart: Akad. für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg.

Autorin:

Prof. Dr. Frauke Heß
Universität Kassel
FB 01/Institut für Musik
Musikpädagogik

Mönchebergstr. 1
34109 Kassel
Tel.: 0561 - 804 4268
Email: frauke.hess@uni-kassel.de

Unter Mitarbeit von:

Annekatriin Inder
Inder.Annkatrin@gmx.de

Maria Muth
maria.muth@me.com