

Vol. 3, No. 1
April 2012

ISSN: 2190-3174

Andreas Lehmann-Wermser (Hrsg./ed.)

Elektronischer Artikel:

Thomas Busch & Ulrike Kranefeld

Universität Bielefeld

**Sind Mädchen die besseren Optimisten im Umgang mit Musik?
Prädiktoren des musikalischen Selbstkonzepts in der Klassenstufe 2**

**Are girls more optimistic when dealing with music?
Predictors of musical self-concept in school grade 2**

Elektronische Version:

<http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=70&path%5B%5D=200>

© Busch & Kranefeld 2012 All rights reserved

Sind Mädchen die besseren Optimisten im Umgang mit Musik? Prädiktoren des musikalischen Selbstkonzepts in der Klassenstufe 2

Thomas Busch, Ulrike Kranefeld

Abstract

Der vorliegende Beitrag untersucht Einflussfaktoren auf zwei Aspekte des musikalischen Selbstkonzeptes („Musik machen“ und „Singen“) in einer Stichprobe aus 1200 Teilnehmern¹ des Programms „Jedem Kind ein Instrument“ in nordrhein-westfälischen Grundschulen.

Dabei fragt der Beitrag insbesondere nach der Relevanz der Geschlechtszugehörigkeit für die Ausprägung dieser Aspekte des musikalischen Selbstkonzeptes. In Korrelationsanalysen, einfachen und multiplen Regressionen und querschnittlich angelegter Strukturgleichungsmodellierung werden für beide Aspekte des Selbstkonzeptes signifikante Prädiktoren bestimmt. Gendereffekte erweisen sich dabei für das Selbstkonzept zum „Musik machen“ als nicht signifikant. Im Falle des Selbstkonzeptes zum „Singen“ stellt die Geschlechtszugehörigkeit aber bereits zu Beginn der zweiten Klasse den stärksten Einflussfaktor dar: Mädchen weisen deutlich höhere Selbstkonzepte beim Singen auf als Jungen. Auch die Wahrnehmung allgemeiner Elternunterstützung durch Schülerinnen und Schüler und Elternunterstützung in Bezug auf den Musikunterricht nehmen wesentlichen Einfluss auf die Selbstkonstrukte. Für die Ausprägungen der Selbstkonzept-Subskala zum „Musik machen“ erweisen sich neben der Elternunterstützung insbesondere motivationale Faktoren als relevant. Die vorliegenden Ergebnisse weisen auf Strategien und Haltungen hin, die das Potential in sich tragen, optimistische Selbsteinschätzungen bei Grundschulern in Bezug auf den Umgang mit Musik zu fördern.

Schlagwörter: Gender, „Jedem Kind ein Instrument“, musikalisches Selbstkonzept, Strukturgleichungsmodell

¹ Zur sprachlichen Vereinfachung ist in diesem Beitrag nur die männliche Form angegeben, aber auch die weibliche gemeint.

Summary (English):

The presented paper examines which factors influence two different aspects of the musical self-concept („Making music“ and „Singing“) in a sample made of 1200 participants of the program „An Instrument for Every Child“ and their parents from 30 grammar schools in the federal state of Northrhine-Westphalia. The paper especially asks for the relevance of gender for the variance of these aspects of the musical self-concept: For the early school years, gender differences in academic self-concepts have been detected for the sub-domains of literary language, math and the natural sciences (Wolf, Kessels & Hannover, 2011), as well as for instrumental learning (Wigfield 1997).

In the present sample, significant predictors are identified through correlation analyses, simple and multiple regression, and through structural equation modeling for both aspects of the musical self-concept. In contrast to the findings of Wigfield (1997), gender effects here turn out to be irrelevant for the variance of the musical self-concept regarding „Making Music“. For the subscale that comprises the self-concept in „Making music“, especially motivational factors explain its variance: The motivation to practise, the frequency of practising, and liking the chosen instrument. In the case of „Singing“ however, gender is the most important predictor already at the beginning of grade 2: Girls display significantly higher musical self-concepts in „Singing“ than boys. This may indicate the early presence and influence of internalized gender stereotypes. Student’s perception of general parental support and parental support regarding music lessons and practicing also prove to exert significant influence on the measured self-constructs.

The results presented here point towards strategies and attitudes, which carry the potential to strengthen optimistic students’ self-evaluations in primary schools. The article discusses the need for a sensitive “doing” and “un-doing” of gender in the classroom as well as for moderately authoritative parental support. Finally, it argues for strategies to uphold children’s self-concepts in the early stages of primary school, even if this allows for overestimations in children’s self-evaluations.

Keywords: “An Instrument for Every Child“, Gender, musical self-concept, Structural Equation Modeling

1. Einleitung

Selbstkonzepte stellen einen in der Musikpädagogik zunehmend beforschten Bereich dar. Die zur Testung von musikalischen Selbstkonzepten entwickelten Instrumente werden dabei oftmals einer Prüfung ihrer Dimensionalität und deren Einbindung in Selbstkonzepthierarchien unterzogen (siehe u.a. Spychiger 2010, Nonte 2011, Pfeiffer 2007). In anderen Fällen wird die Entwicklung von Aspekten des musikalischen Selbstkonzeptes in den Blick genommen (Busch 2012). Allerdings bleibt in den bisher vorgelegten Untersuchungen zumeist offen, inwiefern das musikalische Selbstkonzept durch pädagogisches Handeln gefördert werden kann. Der vorliegende Artikel möchte daher einen Beitrag zur Identifikation von Prädiktoren leisten, die die Ausprägung von Aspekten des musikalischen Selbstkonzeptes aufklären helfen können. Aus der Kenntnis dieser für die Ausprägung von Aspekten des musikalischen Selbstkonzeptes relevanten Prädiktoren können pädagogische Schlussfolgerungen gezogen werden. Dabei findet eine Beschränkung auf zwei Aspekte des musikalischen Selbstkonzeptes („Singen“ und „Musik machen“) im Grundschulalter statt.

2. Theoretische Überlegungen

2.1. Das Selbstkonzept in der Grundschule

Das psychologische Konstrukt Selbstkonzept umfasst eine Reihe von Selbstreaktionen und Selbstüberzeugungen im Sinne einer generalisierten Selbsteinschätzung (Zimmerman & Cleary 2006, S.48). Shavelson, Hubner & Stanton (1976, S. 415) formulierten ein multidimensionales, hierarchisch aufgebautes und kategorisiertes Modell von Selbstkonzepten und beschrieben es als Selbstwahrnehmung einer Person, die durch vom Individuum geleistete Interpretationen seiner Umwelterfahrungen geformt werde. Als klassische Quellen der Entstehung von Selbstkonzepten gelten aus gesellschaftlichen Normen entwickelte persönliche Referenzrahmen, Ursachenattributionen, externe Bewertungen durch „signifikante Andere“, Gelingenserfahrungen und die persönlich wahrgenommene Wichtigkeit des jeweiligen Selbstkonzeptaspektes (Bong & Skaalvik 2003, S. 3f.).

Mit dem Ausbau der Forschung zu Selbstkonzepten in den siebziger Jahren wurde das generelle Selbstkonzept zunehmend durch domänenspezifische Selbstkonzepte ergänzt, und der Fokus verlagerte sich auf den Bereich des akademischen Selbstkonzeptes, das die Selbstwahrnehmung des Individuums in Leistungssituationen beschreibt (Bong & Skaalvik 2003, S. 11f.). Dies ist insbesondere interessant im Kontext der Lehr-Lernforschung: Für Kinder im Grundschulalter haben Guay, Boivin & Marsh (2003, S. 134) gezeigt, dass Effekte des akademischen Selbstkonzeptes auf die Leistungsentwicklung („Self-Enhancement model“) mit Effekten der Leistung auf die Entwicklung des akademischen Selbstkonzeptes („Skill-Development model“) einhergehen. Für pädagogisches Handeln differenzieren Kammermeyer und Martschinke (2006, S. 257f.) hier zwischen einer Dominanz des „Self-Enhancement“-Modells während der Übergangsphase in die Grundschule und einer zuneh-

menden Wichtigkeit des später prävalenten „Skill-Development-Modells“, das ab der zweiten Klasse aber mit wachsenden Leistungserfahrungen das „Self-Enhancement“ aufwiege. Im Rahmen des „Self-Enhancement“ werde dabei die Stärkung des individuellen Selbstkonzepts durch Lehrer-Handeln in den Fokus genommen, während „Skill-Development“ auf die Förderung eines Abgleichs der Selbsteinschätzungen mit der tatsächlichen Leistungsfähigkeit abziele.

In der Grundschulzeit durchlaufen Kinder in Bezug auf ihr Selbstkonzept die Entwicklung „vom Optimisten zum Realisten“ (Helmke 1998, S.119). Kammermeyer und Martschinke (2006, 245f.) fanden in der KILIA-Studie hingegen gleichbleibende Selbstkonzeptniveaus und sprechen sich (S.259f.) im Rahmen von Überlegungen zum gerechten Umgang mit Heterogenität im Anfangsunterricht für den Erhalt eines optimistischen Selbstkonzeptes durch pädagogische Unterstützung aus. Selbstkonzepte werden nicht unerheblich durch den Charakter von Prozessen des sozialen und des dimensional Vergleichs der eigenen Selbsteinschätzung in verschiedenen Domänen und durch das Erziehungs- und Rückmeldeverhalten der Eltern bestimmt (Hellmich & Günther 2011, S. 29). Insbesondere die Förderung einer individuellen Bezugsnormorientierung im Gegensatz zu einer vornehmlich sozialen und das Eröffnen neuer Erfahrungsräume sind dem Erhalt eines optimistischen Selbstkonzeptes mit hoher Wahrscheinlichkeit zuträglich. Ungeklärt bleibt der jeweilige Wendepunkt in der kindlichen Entwicklung, an dem die Dominanz des „Self-Enhancement“-Modells durch die des „Skill-development“-Modells abgelöst wird, und sich sinnvolle pädagogische Interventionen folglich zwangsläufig verändern.

Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in schulischen Fähigkeitsselbstkonzepten gelten als gesichert: Im schriftsprachlichen Bereich weisen Mädchen bereits in der ersten Klasse in der Regel positivere Selbstkonzepte auf als Jungen, im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich ist es umgekehrt. Dabei sind die Unterschiede in der Selbstwahrnehmung größer als in der tatsächlichen Kompetenzmessung und bleiben über die Grundschulzeit erhalten (Wolter, Kessels & Hannover 2011, S.119). Für den Bereich des Instrumentallernens gibt es ebenfalls Indizien dafür, dass Mädchen positivere Selbstkonzepte aufweisen (Wigfield et al. 1997). Wolter, Kessels & Hannover (2011, S. 127) weisen darauf hin, dass pädagogisches Handeln die Erfüllung geschlechtsspezifischer Bedürfnisse und die Eröffnung geschlechtsuntypischer Erfahrungsräume sensibel ausloten müsse.

Es fragt sich, welche Einflussfaktoren die beiden ausgewählten Aspekte des musikalischen Selbstkonzeptes („Musik machen“ und „Singen“) bestimmen und welche Rolle z. B. die Geschlechtszugehörigkeit, Elternunterstützung oder motivationale Faktoren bei deren Bestimmung spielen.

2.2. Das musikalische Selbstkonzept in der musikpädagogischen Forschung

In der musikpädagogischen Forschung sind in den letzten Jahren eine Reihe von Studien zum musikalischen Selbstkonzept durchgeführt worden oder angelaufen.

Mit den Untersuchungen zum „Arts Self-Perception Inventory“ entwickelte Vispoel (1993, S. 1024ff.) im angelsächsischen Raum die erste domänenspezifische Skala für das Selbstkonzept in den Künsten. Dabei wurde die Frage der Existenz des von Vispoel gefundenen, übergeordneten künstlerischen Selbstkonzeptes auch kritisch diskutiert: In der Studie von Marsh & Roche (1996, S. 476) ließ sich dieses umso weniger nachweisen, je wichtiger Schülern ein bestimmter Bereich des künstlerischen Selbstkonzeptes - u.a. Musik, Theater, Bildende Kunst – war. Hingegen war für Schüler mit weniger starkem Interesse in einer der Künste ein übergeordnetes künstlerisches Selbstkonzept nachzuweisen.

Im Folgenden gab es unterschiedliche Versuche, auch ein spezifisches und von anderen künstlerischen Domänen abgrenzbares „musikalisches“ Selbstkonzept nachzuweisen: Vispoels „Music Self-Perception Inventory“ (2000) erfasste dazu das musikalische Selbstkonzept in sieben Subskalen mit jeweils 12 Items (S.101f.). Im Rahmen einer Studie zu den Transfereffekten von Musik entwickelte Pfeiffer (2007a, S. 41) sechs Subskalen zum musikalischen Selbstkonzept zum Einsatz in der Sekundarstufe und konstatierte u.a. positive Zusammenhänge zwischen musikalischer Aktivität der Eltern und musikalischem Selbstkonzept der Schüler (2007b, S. 248f.). Durch die Arbeiten von Spychiger wurde erstmals im deutschsprachigen Raum ein weit umfassenderes Modell des musikalischen Selbstkonzeptes vorgelegt, welches im Rückgriff auf Harter (1999) nicht nur das „What I can...“ (Spychiger 2007, S. 14), sondern auch das nicht-akademische „Who I am musically...“ umfassen sollte. Schließlich überprüfte Nonte (2011, S. 6f.) im Rahmen des JeKi-Forschungsprojektes „SIG-run“ die Dimensionalität von Items zu Unterbereichen des musikalischen Selbstkonzeptes: Es ließen sich die Faktoren „Singen“ und „Musizieren“ deutlich voneinander abgrenzen, während globalere Items keinen eindeutigen Faktor bildeten.

Auch der vorliegende Beitrag beschränkt sich auf die Untersuchung weniger Items, die im Hinblick auf die vermuteten Subdimensionen Musik machen und Singen entwickelt und eingesetzt wurden². Dabei steht – anders als z.B. bei Spychiger (2007, 2010) - lediglich das musikalische Fähigkeitsselbstkonzept im Mittelpunkt des Interesses.

² Die Universitäten Bielefeld (Prof. Dr. Ulrike Kranefeld) und Hamburg (Prof. Dr. Knut Schwippert) kooperieren bei der Itementwicklung in diesem Bereich.

3. Fragestellung und Untersuchungsdesign

3.1. Fragestellung

Das vorliegende Papier folgt der Fragestellung, welche Prädiktoren sich als jeweils relevant erweisen für die Erklärung eines hohen musikalischen Selbstkonzepts in den beiden Selbstkonzept-Aspekten „Musik machen“ und „Singen“ bei Schülerinnen und Schülern im Programm Jeki nach dem ersten Schuljahr.

3.2. Aufbau der Untersuchung, Stichprobe und Erhebungsdesign

Die vorliegenden Untersuchungen des musikalischen Selbstkonzepts wurden im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Forschungsschwerpunktes „Jedem Kind ein Instrument“ (JeKi) im Projekt „BEGIn“, der Bielefelder Evaluationsstudie zum Gruppen-Instrumentalunterricht, durchgeführt. Das Programm „Jedem Kind ein Instrument“ in Nordrhein-Westfalen sieht eine verpflichtende, kostenlose Teilnahme aller Schüler an den am Programm beteiligten Schulen im ersten Schuljahr vor. Inhalte des „JeKi“-Unterrichts im ersten Schuljahr sind eine Kombination von musikalischer Grundausbildung und Begegnung mit ausgewählten Instrumenten. Mit Beginn des zweiten Schuljahres wird die Teilnahme am Programm dann freiwillig und kostenpflichtig³ und es beginnt der instrumentale Gruppenunterricht auf einem gewählten Instrument.

Ziel des Forschungsprojektes BEGIn ist neben der Analyse der Gründe für Teilnahme und Nicht-Teilnahme am Programm „Jedem Kind ein Instrument“ u.a. auch die Untersuchung der Einstellungen der Kinder und ihrer Entwicklung über den Zeitraum ihrer Teilnahme am JeKi-Programm hinweg. Methodisch greift das Forschungsprojekt auf quantitative Daten zurück, die mittels Fragebögen in einem repräsentativ angelegten Paneldesign von Schülern, Eltern, Musiklehrern, Instrumentallehrern und Mitgliedern der Schulleitung gewonnen werden. Zudem wird eine quantifizierende Videografie durchgeführt. Dabei werden Daten in den Bundesländern Nordrhein-Westfalen und Hamburg generiert.

Für das vorliegende Papier wurden nur Fragebogendaten von Schülern und deren Eltern aus der ersten Erhebungswelle 2009 im Bundesland Nordrhein-Westfalen verwendet. Die nordrhein-westfälische Stichprobe besteht hierbei aus 30 Schulen und 66 Klassen. An der ersten Erhebungswelle im Herbst 2009 nahmen 1200 Schüler und 916 Eltern teil, deren Kinder zum Erhebungszeitpunkt die zweite Klasse (7-8 Jahre) besuchten.

³ <http://www.jedemkind.de/programm/eltern/teilnahme.php> (zuletzt geprüft: 28.11.2011)

Die für die Untersuchung verwendeten Schülerfragebögen wurden von einem Erhebungsteam der Universität Bielefeld persönlich innerhalb einer regulären Unterrichtsstunde (45 Minuten) administriert, während die Elternfragebögen zu Hause bearbeitet wurden.

3.3. Hypothese

In der Untersuchung wird folgende Hypothese verfolgt: Die Ausprägung der Selbstkonzept-Subskalen „Musik machen“ (4 Items, $\alpha=.81$) und „Singen“ (4 Items, $\alpha=.77$) lässt sich durch die im Folgenden aufgeführten Skalen und Einzelitems signifikant und in starkem Maße aufklären:

- Schülerfragebogen
 - Skalen
 - „Gefallen am JeKi-Unterricht in Klassenstufe 1“ (4 Items, $\alpha=.80$)
 - „Elterninteresse am JeKi-Unterricht“ (3 Items, $\alpha=.92$)
 - Einzelitems
 - „Allgemeine Unterstützung durch die Eltern“ (4 Items)⁴
 - „Gefallen am eigenen Instrument“ (4 Items)⁵
 - „Deutsch als häusliche Primärsprache“
 - „Geschlecht“
 - „Aspirationen für zusätzliches Instrumentallernen“
 - „Wohnsituation mit den Eltern“
 - „Freiwillige Teilnahme am JeKi-Unterricht in Klasse 2“
 - „Motivation für die Teilnahme am JeKi-Unterricht in Klasse 2“ (3 Items)
 - „Teilnahme an Instrumentalunterricht (JeKi oder außerhalb)“
 - „Häufigkeit des Übens“
 - „Spaß am Üben“

⁴ Wegen der geringen internen Konsistenz der Skala ($\alpha=.42$) können diese Items nur einzeln eingesetzt werden.

⁵ Siehe Fußnote 4 ($\alpha=.28$).

▪ Elternfragebogen

- Skalen
 - „Lern- und Leistungsverhalten des Kindes“ (4 Items, $\alpha=.76$)
 - „Elternunterstützung für Musikunterricht“ (3 Items, $\alpha=.62$)
 - „Elternunterstützung beim Instrumentallernen“ (3 Items, $\alpha=.81$)
 - „Elternunterstützung beim Lesen“ (3 Items, $\alpha=.59$)
 - „Elternunterstützung für die Schule“ (4 Items, $\alpha=.62$)
 - „Gemeinsame Mediennutzung von Eltern und Kind“ (3 Items, $\alpha=.52$)
- Einzelitems
 - „Teilnahme des Kindes an musikalischer Frühförderung“
 - „Musikalisches Angebot in der Kindertageseinrichtung“
 - „Anzahl der Personen im elterlichen Haushalt“
 - „Anzahl der Kinder im Haushalt“
 - „Anzahl der Kinder, die älter sind als das an der Erhebung teilnehmende Kind“
 - „Räumliche Wohnsituation“
 - „Relevanz des ‚Musikhörens‘ in der Familie“
 - „Relevanz des ‚Musik Machens‘ in der Familie“
 - „Relevanz des JeKi-Programms für die kindliche Entwicklung“
- Indices: Sozialindex⁶

Als abhängige Variablen werden – wie oben dargestellt – nur die ausgewählten Aspekte des musikalischen Selbstkonzeptes eingesetzt: Explorative Faktorenanalysen mit den im Schülerfragebogen eingesetzten zwölf Items hatten eine multidimensionale Grundstruktur mit drei Faktoren ergeben: Davon werden nur die beiden inhaltlich klarsten Faktoren „Musik machen“ (4 Items, Cronbach`s $\alpha =.81$) und „Singen“ (4 Items, Cronbach`s $\alpha=.77$) hier geprüft, der die übrigen Items umfassende Restfaktor jedoch nicht (Anhang 1).

⁶ Die interne Konsistenz der eingesetzten Skalen ist (gemessen an einem erwünschten Cronbach`s $\alpha > .70$) zum Teil eher unzureichend. Von den Vorteilen eines Einsatzes der Items als Skala wird hier zur Vereinfachung und aus inhaltlichen Gründen dennoch Gebrauch gemacht. Items im Wortlaut können unter Thomas.Busch@uni-bielefeld.de angefordert werden.

Es sei angemerkt, dass die eingesetzten Items zum „Musik machen“ und „Singen“ die Aktivitäten Instrumentalspiel und Singen nicht trennscharf abbilden. Vielmehr könnte vermutet werden, dass die übergreifenderen Items zum „Musik machen“ die Aktivität des Singens umschließen. Faktorenanalytische Auswertungen ergaben aber, dass die Schüler der Stichprobe zu Beginn der zweiten Klasse diese zwei Bereiche als klar voneinander unterscheidbar wahrnehmen. Zu diesem Zeitpunkt hat der JeKi-Instrumentalunterricht gerade erst begonnen und eine Selbsteinschätzung zum Instrumentalspiel wäre wohl verfrüht. Es bleibt weiterhin zu prüfen, ob diese Unterscheidung über den Verlauf der Erhebung Bestand hat und ob sich weitere Faktoren herausbilden.

4. Vorgehen bei der Auswertung

Für die Prüfung der oben stehenden Hypothese wurden bivariate Korrelationsanalysen, einfache und multiple Regressionen und Strukturgleichungsmodellierung verwendet.

Im Folgenden werden Ergebnisse der vorgestellten Auswertungsverfahren in wachsender Komplexität dargestellt. Korrelationsanalysen und Regressionen wurden zuerst eingesetzt, um weitere Hypothesen für die Erstellung eines komplexeren Modells für die Erklärung der Ausprägung des musikalischen Selbstkonzepts in einer zweiten Untersuchungsstufe zu gewinnen.

Grundlage dieser Auswertungen ist zunächst die gesamte Stichprobe. Es ist jedoch anzumerken, dass die Ergebnisse der multiplen Regressionen und die der folgenden Strukturgleichungsmodellierung nur für Kinder gültig sind, die an JeKi in Klasse 2 teilnehmen, weil Prädiktoren Verwendung finden, die nur für Teilnehmer am JeKi-Unterricht relevant sind (z.B. das „Gefallen des gewählten Instruments“)⁷.

Zwischen Teilnehmern an JeKi in Klassenstufe 2 und Nicht-Teilnehmern besteht allerdings ein höchst signifikanter Unterschied in der Ausprägung der geprüften Aspekte des musikalischen Selbstkonzepts, der im Falle des Aspektes „Musik machen“ stark ($t=9,65$; $df=341,4$, $p=.000$; $d=.75$; $1-\beta=1$), im Falle des Aspektes „Singen“ moderat ($t=-4,83$; $df=397,7$; $p=.000$; $d=.35$, $1-\beta=1$) ausfällt.

⁷ In der BEGIn-Studie werden Teile des Schülertestheftes nur an Schüler administriert, die zum Zeitpunkt der Erhebung noch am Programm „Jedem Kind ein Instrument“ teilnehmen. Daten zu Fragen, die für die Modellierung hier relevant sind, liegen daher nicht für alle Kinder vor.

5. Ergebnisse

5.1. Erklärung der Ausprägung des musikalischen Selbstkonzepts durch seine Prädiktoren

Im Rahmen der Auswertung soll zunächst untersucht werden, ob und inwieweit einzelne potentielle Prädiktoren einen Beitrag zur Erklärung der Ausprägungen der beiden Selbstkonzeptaspekte leisten.

Für die geprüften zwei Aspekte des musikalischen Selbstkonzeptes ergeben sich in einfachen Regressionsanalysen die in Anhang 2 dargestellten standardisierten Regressionskoeffizienten β und die dadurch erreichte Varianzaufklärung auf den jeweiligen Aspekt des musikalischen Selbstkonzeptes (R^2). Die Werte von β entsprechen hier im Falle ihrer Signifikanz dem Korrelationsmaß Pearson r und in ihrem Betrag auch dem partiellen η^2 . Sie können daher nicht nur als Regressionsgewicht, sondern auch als Maße des Zusammenhangs interpretiert werden. Nicht berichtet werden die einfachen Regressionen, die für beide abhängigen Variablen als Prädiktoren nicht signifikant ausfallen: Das musikalische Angebot in der Kindertageseinrichtung, die Anzahl der Personen im Haushalt, die räumliche Wohnsituation, die Wohnsituation mit den Eltern, die Elternunterstützung in der Schule, die gemeinsame Mediennutzung und Deutsch als häusliche Primärsprache.

Am deutlichsten fällt der Erklärungsbeitrag der Variable „Spaß am Üben“ auf die Subskala „Musik machen“ des musikalischen Selbstkonzeptes aus: Je stärker der Spaß am Üben, desto positiver sind für diesen Bereich die Einschätzungen zum musikalischen Selbstkonzept „Musik machen“. Der Beitrag zur Varianzaufklärung ist dabei moderat ($R^2=.14$). Dies gilt nur in kleinem Umfang für die andere Subskala des musikalischen Selbstkonzeptes zum „Singen“: Hier wird nur ein Erklärungsbeitrag von $R^2=.04$ erreicht.

Wer die Fragen zur „Teilnahme an JeKi in der zweiten Klasse“, zum „Gefallen am Instrument“ und zum „Unterricht auf einem Musikinstrument“ positiv beantwortet, erreicht moderat höhere Werte im musikalischen Selbstkonzept zum „Musik machen“. Für die übrigen getesteten Skalen und Einzelitems sind die Effekte auf das musikalische Selbstkonzept zum „Musik machen“ als klein einzuschätzen.

Im Falle der Selbstkonzept-Subskala „Singen“ leisten das „Geschlecht“ und die Skala zum „Gefallen von JeKi in Klassenstufe 1“ mit kleinen bis moderaten Werten die wesentlichsten Erklärungsbeiträge in Einfachregressionen. Mädchen erreichen dabei höhere Werte im Selbstkonzept zum Singen als Jungen. Die übrigen Erklärungsbeiträge fallen klein aus.

Die deutlichsten Unterschiede im Vergleich der Einfachregressionen liegen, wie zu vermuten war, insbesondere für die auf JeKi selbst bezogenen Prädiktoren „Gefallen am gewählten Instrument“, „Teilnahme an JeKi in Klassenstufe 2“, und „Relevanz von JeKi für die kindliche Entwicklung (Elternaussage)“ vor. Hier sind die Erklärungsbeiträge für die Selbstkonzept-Subskala „Musik machen“ deutlich höher als für die Subskala „Singen“. Dies gilt nachvollziehbarerweise auch für die Variablen „Unterricht auf einem Instrument“, „El-

ternunterstützung beim Instrumentallernen“ und „Gefallen am Üben“. Hingegen sticht andersherum überraschend die Geschlechtszugehörigkeit mit einem wesentlich höheren Erklärungsbeitrag für die Selbstkonzept-Subskala „Singen“ im Vergleich zum „Musik machen“ heraus. Für das Selbstkonzept zum „Musik machen“ scheint die Geschlechtszugehörigkeit nur geringfügig relevant zu sein.

Insgesamt wird deutlich, dass nur eine überschaubare Anzahl von Prädiktoren nennenswerten Einfluss auf die Ausprägungen der beiden Aspekte des musikalischen Selbstkonzeptes nimmt.

5.2. Prädiktoren des musikalischen Selbstkonzepts

Im Folgenden wird geprüft, inwiefern sich Effekte einzelner Prädiktoren auf die beiden Subskalen zum musikalischen Selbstkonzept bei gleichzeitiger Überprüfung überschneiden.

Daher wurden Ergebnisse aus den Einfachregressionen verwendet, um Skalen und Einzelitems für weiterführende multiple Regressionsanalysen auszuwählen. Konstrukte wurden schrittweise nach der Größe ihrer Regressionskoeffizienten (β) und ihrer Beiträge zur Varianzaufklärung (R^2) der beiden Aspekte des musikalischen Selbstkonzeptes in die Analyse eingeschlossen⁸. Innerhalb dieses Rahmens wurde prioritär darauf geachtet, möglichst inhaltlich vielfältige Konstrukte für die Analysen auszuwählen. Dieser iterative Vorgang führt zu den im Folgenden dargestellten Ergebnissen multipler Regressionen. Es wird für jede der beiden Selbstkonzept-Subskalen jeweils das Modell mit der größten gefundenen Varianzaufklärung dargestellt. Wegen der signifikanten Unterschiede im musikalischen Selbstkonzept zwischen Teilnehmern und Nicht-Teilnehmern an JeKi in Klasse 2 sind die folgenden Ergebnisse nur für JeKi-Teilnehmer gültig.

⁸ Um dem Problem der Alpha-Fehler-Inflation zu begegnen, wurde dafür nur auf Informationen aus mindestens auf dem .01-Level signifikanten Regressionen zurückgegriffen.

Tab. 1: *Regressionskoeffizienten multipler Regressionen auf Aspekte des musikalischen Selbstkonzeptes*

| Prädiktoren von Aspekten des musikalischen Selbstkonzeptes (β -Gewichte) | Aspekt „Musik machen“ (n=666) | Aspekt „Singen“ (n=738) |
|---|-------------------------------|-------------------------|
| Anzahl Regressanden | 6 | 5 |
| Konstante | *** | *** |
| Häufigkeit des Übens | .11** | - |
| Gefallen am Üben | .34*** | - |
| Gefallen an JeKi in Klasse 1 | .15*** | .24*** |
| Gefallen des gewählten Instruments: Peer-Effekt | .10** | - |
| Gefallen des gewählten Instruments: Erlernbarkeit | .18*** | |
| Unterricht auf einem Musikinstrument | .08* | .08* |
| Allgemeine Unterstützung durch die Eltern: Mediennutzung | .11** | |
| Allgemeine Unterstützung durch die Eltern (Schüleraussage): Schulleistung | - | .07** |
| Geschlecht (1=weiblich, 2=männlich) | - | -.26*** |
| Elternunterstützung für den Musikunterricht | - | .10** |

Anmerkung: *=signifikant auf dem .05-Level, **=signifikant auf dem .01-Level, ***=signifikant auf dem .001-Level.

Im Falle des musikalischen Selbstkonzeptes zum „Musik machen“ können durch sechs der zur Verfügung stehenden Prädiktoren insgesamt 27% der Varianz dieser Subskala ($f^2=.37$, $F_{(p,N-p-1)}/p=.000$ ($\alpha=.05$), $1-\beta=1$) erklärt werden. Diese Aufklärungsrate kann als groß eingeschätzt werden. Die Aufklärung für die Selbstkonzept-Subskala zum „Singen“ durch fünf Prädiktoren ist hingegen nur moderat mit $R^2=.19$ ($f^2=.23$, $F_{(p,N-p-1)}/p=.000$ ($\alpha=.05$), $1-\beta=1$)⁹.

Die Prädiktoren in den beiden ausgewählten Regressionen überschneiden sich teilweise: Das „Gefallen an JeKi in Klasse 1“, der „Unterricht auf einem Musikinstrument“ und die „Allgemeine Unterstützung durch die Eltern aus Schülersicht“ tragen signifikant positiv zu beiden Aspekten des musikalischen Selbstkonzeptes bei. Das „Gefallen an JeKi in Klasse 1“ ist dabei beim Selbstkonzept zum „Singen“ einer der beiden einflussreichsten Prädiktoren.

Andere Prädiktoren sind in der vorliegenden Studie wiederum nur für einen der beiden Aspekte relevant: Die beiden Prädiktoren zum Üben und die Fragen zum Gefallen des gewählten Instruments tragen nur zur Erklärung des Selbstkonzeptes im „Musik machen“ sig-

⁹ In beiden Regressionen werden die Voraussetzungen für Regressionsanalysen in vollem Umfang erfüllt: Für die Zusammenhänge der Prädiktoren mit den Skalen zum musikalischen Selbstkonzept kann ein linearer Zusammenhang unterstellt werden. Multikollinearität liegt nicht vor. Die Residuen sind normalverteilt. Die Durbin-Watson-Statistik zur Autokorrelation liefert als Informationen, dass weitere Prädiktoren nicht zwingend ins Modell eingeschlossen werden müssen (siehe Anhang 2).

nifikant bei, nicht aber zu dem im „Singen“. Umgekehrt ist auf den Musikunterricht bezogene Elternunterstützung in zusätzlichem Maße relevant für die Erklärung der Varianz des Aspektes „Singen“. Das Geschlecht nimmt ebenso wie in den Einfachregressionen eine bedeutende Position unter den Prädiktoren des Selbstkonzeptes „Singen“ mit dem höchsten auftretenden Regressionskoeffizienten von $\beta = -.26$ ($p = .000$) ein. Weiblich zu sein bleibt auch in diesen Analysen ein Vorteil für das musikalische Selbstkonzept „Singen“.

5.3. Hypothesensystem zur Erklärung der Ausprägung des musikalischen Selbstkonzeptes

Um Wirkungen der Prädiktoren untereinander in die Modellberechnung einzubeziehen, wurden in Vorbereitung eines Mehrgleichungssystems zur Strukturgleichungsmodellierung die in multiplen Regressionen gefundenen signifikanten Prädiktoren zu abhängigen Variablen gemacht, und es wurden Einfachregressionen der jeweiligen übrigen Prädiktoren und des zugehörigen Aspektes des musikalischen Selbstkonzeptes für diese berechnet (siehe Tabellen 7 & 8 im Anhang 3).

Aus den Ergebnissen dieser zusätzlichen Regressionen wurde ein Hypothesensystem generiert. Einige Beziehungen wurden dafür aus theoretischen Überlegungen heraus nicht zugelassen (z.B. Effekte auf das Geschlecht als abhängige Variable). In anderen Fällen musste eine Entscheidung getroffen werden, ob reziproke Effekte zwischen zwei Variablen zugelassen werden sollten. Besonders im Falle einer Beteiligung eines Aspektes des musikalischen Selbstkonzeptes an einer solchen Beziehung wurde gegen diese Zulassung entschieden, um die Rekursivität des zu erstellenden Strukturgleichungsmodells zu sichern. Es sei dennoch darauf verwiesen, dass auch umgekehrte Effekte von Aspekten des musikalischen Selbstkonzeptes auf die hier als Prädiktoren eingesetzten manifesten und latenten Variablen wahrscheinlich sind, so reziproke Effekte entstehen und das Modell damit notwendigerweise unvollständig bleibt.

Schließlich wurde das folgende Hypothesensystem für den Selbstkonzeptaspekt „Musik machen“ aufgestellt:

- Die in der multiplen Regression gefundenen sieben Prädiktoren haben weiterhin signifikante direkte Effekte auf das Selbstkonzept im „Musik machen“.
- Hält ein Schüler sein Instrument für leicht erlernbar, hat dies einen höchst signifikanten, mäßig positiven Einfluss auf die Häufigkeit des Übens und das Gefallen am Üben.
- Gefällt einem Schüler ein Instrument, weil dieses auch seinen Freunden gefällt (Peer-Effekt), hat dies einen hoch signifikanten, mäßig positiven Effekt auf die Häufigkeit des Übens.

- Die positive Schülerwahrnehmung allgemeiner elterlicher Unterstützung bei der Reflektion über Medien (Büchern, Filmen und Fernsehsendungen) leistet einen höchst signifikanten, mäßig positiven Beitrag zur Häufigkeit des Übens.
- Gefällt einem Schüler das Üben, hat dies einen höchst signifikanten, mäßig bis moderat positiven Effekt auf die Häufigkeit des Übens.
- Gefällt einem Schüler das Üben, hat dies einen höchst signifikanten, mäßig positiven Effekt auf das Gefallen an JeKi in Klasse 1.
- Gefiel einem Schüler JeKi in Klasse 1, trägt dies signifikant und in geringem Maße positiv zur Teilnahme an Instrumentalunterricht bei.

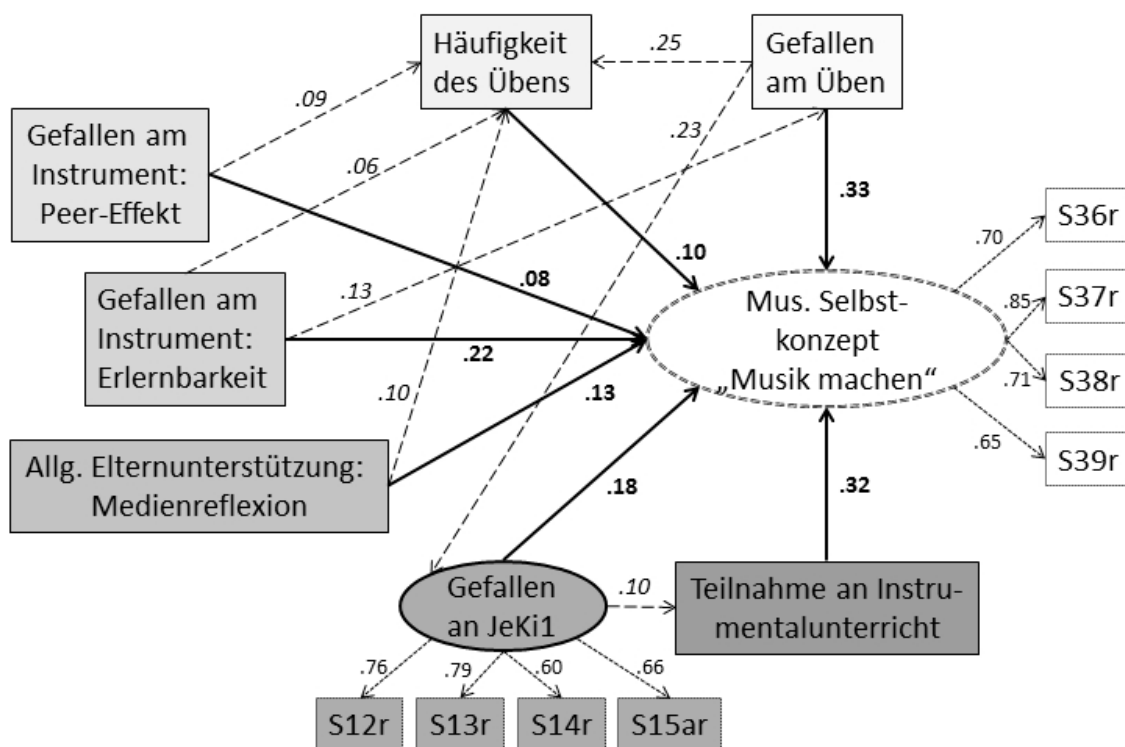
Für den Selbstkonzeptaspekt „Singen“ soll das folgende Hypothesensystem gelten:

- Die in der multiplen Regression bestimmten fünf Prädiktoren haben weiterhin signifikante direkte Effekte auf das Selbstkonzept im „Singen“.
- Ein Junge zu sein führt höchst signifikant zu mäßig negativeren Bewertungen bei Aussagen zum Gefallen an JeKi 1.
- Positive Schüleraussagen zum Gefallen an JeKi1 haben einen signifikanten, mäßig positiven Effekt auf die Teilnahme an Instrumentalunterricht.
- Ein Junge zu sein hat höchst signifikant in geringem Maße einen negativen Einfluss auf die Teilnahme an Instrumentalunterricht.
- Elterliche Unterstützung in Bezug auf den Musikunterricht hat einen höchst signifikanten mäßig bis moderat positiven Effekt auf die Teilnahme an Instrumentalunterricht.
- Ein Junge zu sein hat einen hoch signifikanten, mäßig negativen Einfluss auf die elterliche Unterstützung in Bezug auf Musikunterricht.

5.4. Struktur- und Messmodelle zur Erklärung der Ausprägung des musikalischen Selbstkonzeptes

Um signifikante Beziehungen zwischen den Prädiktoren in das Modell aufzunehmen, wurde auf Basis der eben vorgestellten Mehrgleichungssysteme Strukturgleichungsmodelle für die beiden Selbstkonzeptaspekte entwickelt. In Abbildung 1 ist das Modell für den Selbstkonzept-Aspekt des „Musik machens“ dargestellt.

Abb. 1: Strukturgleichungsmodell mit dem Selbstkonzept-Aspekt „Musik machen“ als abhängiger Variable¹⁰



Das Modell erreicht einen angemessenen Fit ($n=916$, $\chi^2=205,8$, $p=.000$, $\chi^2/df=2,98$; CFI=.961; RMSEA=.041, $p=.99$). Es wird daher angenommen, dass es die Wirklichkeit mit ausreichender Qualität beschreibt. Den größten Erklärungsbeitrag leistet das „Gefallen am Üben“ ($\beta=.41$): Wer gerne übt, entwickelt ein höheres musikalisches Selbstkonzept. Dabei tritt der Effekt zu etwa drei Viertel direkt ($\beta=.33$) und zu einem Viertel über den Einfluss des Gefallens am Üben auf die Häufigkeit des Übens ($\beta=.08$) auf. Wer an Instrumentalunterricht teilnimmt, entwickelt ebenfalls ein deutlich höheres musikalisches Selbstkonzept ($\beta=.32$). Hier lässt sich nur ein direkter Effekt nachweisen. Auch das Gefallen am Instrument wegen dessen wahrgenommener leichter Erlernbarkeit trägt wesentlich zum positiven musikali-

¹⁰ Bei allen rechteckigen Prädiktoren handelt es sich um manifeste Einzelvariablen. Kreisförmige Prädiktoren und die endogene Variable zum musikalischen Selbstkonzept sind hingegen latente Konstrukte, deren Werte nur über Rechenregeln aus den Werten der ihnen zugehörigen manifesten Variablen (z.B. „S15ar“) erzeugt werden. Die hier vorfindlichen Kurzbezeichnungen zum musikalischen Selbstkonzept (z.B. „S36r“) sind in Anhang 1 den jeweiligen Items zugeordnet. Die übrigen vier Abkürzungen repräsentieren die Items zum Gefallen des JeKi-Unterrichts (S12r), der dort kennengelernten Musik (S13r), des JeKi-Lehrers (S14r) und des dortigen gemeinsamen Musizierens (S15ar) - jeweils für das erste Schuljahr. Zu den Begriffen der manifesten und der latenten Variable siehe u.a. Weiber & Mühlhaus (2010, S. 18ff.).

schen Selbstkonzept bei, direkt ($\beta=.22$) und auf dem Umweg über die Häufigkeit des Übens und das Gefallen am Üben ($\beta=.06$).

Tab. 2: Effekte der Prädiktoren auf den Selbstkonzept-Aspekt „Musik machen“

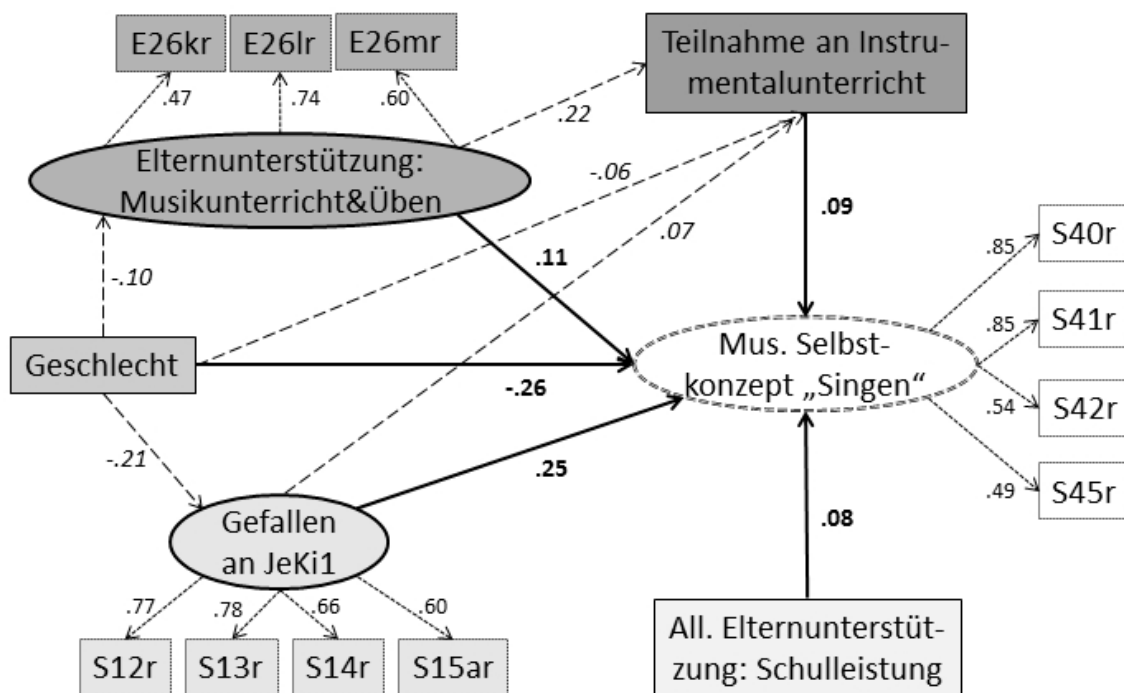
| Prädiktor | Effekte auf den Selbstkonzept-Aspekt „Musik machen“ (β) | | |
|--|---|----------|-------|
| | Direkt | Indirekt | Total |
| Häufigkeit des Übens | .10 | | .10 |
| Gefallen am Üben | .33 | .08 | .41 |
| Gefallen an JeKi in Klasse 1 | .18 | .03 | .21 |
| Gefallen am gewählten Instrument: Erlernbarkeit | .22 | .06 | .28 |
| Gefallen am gewählten Instrument: Peer-Effekt | .08 | .01 | .09 |
| Teilnahme an Instrumentalunterricht | .32 | | .32 |
| Allgemeine Elternunterstützung (Schülersicht): Reflexion über Medien | .13 | .01 | .14 |

Auch die Schülerwahrnehmung der allgemeinen Unterstützung durch die Eltern ist bedeutsam für das musikalische Selbstkonzept beim „Musik machen“ (Tabelle 3): Schüler, die sich als gut unterstützt einschätzen, weisen in diesem Aspekt ein positiveres Selbstkonzept auf ($\beta=.14$). Das Gefallen am JeKi-Programm in Klasse 1 ist in dieser Prädiktorenkonstellation nur mäßig entscheidend für die Ausprägung des musikalischen Selbstkonzepts „Musik machen“ ($\beta=.21$). Einen kleinen, signifikant positiven Beitrag leisten auch die Häufigkeit des Übens ($\beta=.10$) und das Gefallen am Instrument aufgrund von Peer-Effekten ($\beta=.09$).

Die Ergebnisse der Strukturgleichungsmodellierung für den Selbstkonzept-Aspekt „Singen“ sind in Abbildung 2 dargestellt. Die Gütekriterien werden durch das Modell erfüllt, und das Modell wird daher angenommen ($n=916$, $\chi^2=152,7$, $p=.000$, $\chi^2/df=2,18$; CFI=.98; RMSEA=.031, $p=1$).

Den wesentlichsten Einfluss auf das musikalische Selbstkonzept in Bezug auf das „Singen“ hat in der vorliegenden Studie die Geschlechtszugehörigkeit ($\beta=-.33$): Mädchen weisen deutlich höhere Werte in diesem Selbstkonzept-Aspekt auf als Jungen. Zu drei Vierteln wirkt dieser Effekt im dargestellten Modell direkt, bedeutsam sind aber auch die indirekten Effekte: Unter anderem gefällt Mädchen der JeKi-Unterricht in Klassenstufe 1 besser als Jungen ($\beta=-.21$), und dieser Prädiktor wirkt wiederum positiv – und fast ausschließlich direkt – auf das Selbstkonzept zum Singen ($\beta=.25$).

Abb. 2: Strukturgleichungsmodelle mit dem Selbstkonzept-Aspekt „Singen“ als abhängiger Variable¹¹



Zudem tritt die Elternunterstützung in Bezug auf den Musikunterricht als weiterer Prädiktor auf ($\beta=.13$). Die Schülerwahrnehmung der allgemeinen Elternunterstützung zum Sprechen über Schulleistungen ist für das Modell zum Selbstkonzept-Aspekt des „Singens“ ebenfalls relevant ($\beta=.08$) bei ausschließlich direktem Effekt. Einen ähnlich hohen Erklärungsbeitrag leistet die Teilnahme an Instrumentalunterricht ($\beta=.09$).

Tab. 3: Effekte der Prädiktoren auf den Selbstkonzept-Aspekt „Singen“

| Prädiktor | Effekte auf den Selbstkonzept-Aspekt „Singen“ (β) | | |
|--|---|----------|-------|
| | Direkt | Indirekt | Total |
| Gefallen an JeKi in Klasse 1 | .25 | .01 | .26 |
| Elternunterstützung für den Musikunterricht | .11 | .02 | .13 |
| Teilnahme an Instrumentalunterricht | .09 | | .09 |
| Allgemeine Elternunterstützung (Schülersicht): Schulleistung | .08 | | .08 |
| Geschlecht (1=weiblich, 2=männlich) | -.26 | -.07 | -.33 |

¹¹ Die Zuordnungen der Items aus dem latenten Konstrukt „Gefallen von JeKi1“ entsprechen denen aus Abbildung 1. Die übrigen Abkürzungen repräsentieren die familiären Aktivitäten mit dem Kind in den Bereichen „musikalische Veranstaltungen besuchen“ (E26kr), „Singen“ (E26lr) und „gemeinsam Musik hören“ (E26mr).

5. Diskussion

Musikalische Selbstkonzepte sind in der vorliegenden Untersuchung weitgehend unabhängig von Faktoren wie „Deutsch als häuslicher Primärsprache“ und einem sozioökonomische und kulturelle Parameter beinhaltenden Sozialindex.

Die Ausprägungen der hier beobachteten Selbstkonzept-Aspekte des „Musik machens“ und des „Singens“ lassen sich durch eine übersichtliche Anzahl an Prädiktoren in hohem Maße („Musik machen“) bzw. moderatem Maße („Singen“) aufklären. Der bei Wigfield et al. (1997) beobachtete Effekt eines positiveren Selbstkonzepts von Mädchen in Bezug auf das Instrumentallernen findet sich in der hier verwendeten Subskala zum „Musik machen“ nicht wieder. Das mag zum einen an der Dominanz musikpraktischer Fragen der hier eingesetzten Skala liegen, zum anderen auch mit Stichprobeneffekten zu tun haben. Mädchen sind hier also nicht „optimistischer“ in ihrer Selbsteinschätzung als Jungen. Der Befund, dass Jungen schon zu Beginn der zweiten Klasse ein deutlich weniger positiv ausgeprägtes Selbstkonzept in Bezug auf das Singen aufweisen als Mädchen und dies den stärksten Prädiktor im Strukturgleichungsmodell darstellt, zeigt, dass möglicherweise auch in diesem Bereich bereits zu diesem Zeitpunkt „internalisierte Geschlechtsstereotype“ (Hellmich & Günther, 2011, S. 28) vorliegen, die Auswirkungen auf spätere Wahlentscheidungen haben können.

Im Falle des Selbstkonzept-Aspektes „Musik machen“ fällt auf, dass eine Reihe der Prädiktoren motivationale Konstrukte darstellen, die im Schüler selbst liegen: Das Gefallen am JeKi-Unterricht in Klasse 1, am gewählten Instrument und am Üben lassen sich vermutlich durch die – hier nicht untersuchte – motivationale Qualität des Musik- und JeKi-Unterrichts von Seiten der Lehrenden beeinflussen. Ebenfalls einen wesentlichen direkten, positiven Effekt auf das musikalische Selbstkonzept zum „Musik machen“ hat aber wenig überraschend das Erlernen eines Musikinstruments.

Die Wahrnehmung von allgemeiner Elternunterstützung allgemein und in Bezug auf Musik durch die Schüler beeinflussen musikalische Selbstkonzepte erwartungsgemäß in erheblichem Umfang. Die Ergebnisse von Studien aus anderen Domänen des Selbstkonzepts werden damit bestätigt (Hellmich & Günther 2011, S. 29).

Es ist zu betonen, dass Strukturgleichungsmodellierung durch die Vorauswahl der Konstrukte das Wechselspiel von theorie- und hypothesengeleitetem strukturenprüfendem Vorgehen und explorativen Phasen der Weiterentwicklung immer nur eines von zahlreichen plausiblen und statistisch annehmbaren Modellen erzeugt. Auch die Verwendung weiterer Prädiktoren könnte das hier dargestellte Ergebnis ebenso grundlegend verändern, wie dies in Regressionsanalysen der Fall ist. Die Prüfung weiterer Modelle zur Beschreibung der Prädiktorenstruktur von Aspekten des musikalischen Selbstkonzeptes ist auf der Grundlage anderer Daten daher sinnvoll.

6. Ausblick

Zum Schluss sollen einige mögliche Konsequenzen für die pädagogische Praxis zur Diskussion gestellt werden:

Der Wirkung internalisierter Geschlechtsstereotype wäre möglicherweise durch ein sensibles „doing“ und „un-doing gender“, einen situations- und fallspezifischen Umgang mit den strukturellen Benachteiligungen von Jungen beim Singen zu begegnen: Lehrerinnen und Lehrer könnten ihre Vorerwartungen an die Leistung von Jungen und Mädchen und ihren Umgang mit dem Singen überprüfen.

Eine „moderat-autoritative“ (Hellmich & Günther 2011, S. 31) Erwartungshaltung der Eltern mag sowohl dem von Schülern gewünschten Grad an Autonomie als auch ihrem Bedürfnis nach Elternunterstützung entgegenkommen. Die in der Untersuchung konstatierte große Bedeutung der Elternunterstützung verweist darauf, dass ohne eine ausgereifte Elternarbeit kaum Veränderungen bei der Förderung positiv ausgeprägter musikalischer Selbstkonzepte erzielt werden können. Diese Erhaltung eines optimistischen Selbstkonzeptes sollte aber, wie von Kammermeyer & Martschinke (2006, S. 256) gefordert, neben dem Kompetenzerwerb wesentliches Ziel musikalischen Anfangsunterrichts in der Grundschule sein, wenn sich das Selbstkonzept in den ersten Grundschuljahren als wesentlicher Prädiktor u.a. auch für akademische Leistung herausgestellt hat.

Literaturverzeichnis

- Bong, M. & Skaalvik, E. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 15(1), S. 1–40.
- Busch, T. (2012, i.V.). *Was glaubst Du, kannst Du in Musik? – Musikalische Selbstwirksamkeitserwartungen und ihre Entwicklung zu Beginn der Sekundarstufe I* (=Dissertation, Universität Bremen). Bremen.
- Guay, F., Boivin, M., Marsh, H.W. (2003). Academic Self-Concept and Academic Achievement: Developmental Perspectives on Their Causal Ordering. *Journal of Educational Psychology* (95.1), S. 124-136.
- Harter, S. (1999). *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*. New York: Guilford.
- Hellmich, F. & Günther, F. (2011). Entwicklung von Selbstkonzepten bei Kindern im Grundschulalter – ein Überblick. In F. Hellmich (Hrsg.), *Selbstkonzepte im Grundschulalter – Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen* (S. 17-46). Stuttgart: Kohlhammer.
- Helmke, A. (1998). Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Entwicklung im Kindesalter* (S. 115-132). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Kammermeyer, G. & Martschinke, S. (2006). Selbstkonzept- und Leistungsentwicklung in der Grundschule – Ergebnisse aus der KILIA-Studie. *Empirische Pädagogik* (20), S. 245-259.
- Nonte, S. (2011). *Entwicklung eines Instruments zur Selbsteinschätzung musikalischer Fähigkeiten im Grundschulalter*. Hamburg. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Pfeiffer, W. (2007a). Das musikalische Selbstkonzept. *Diskussion Musikpädagogik*, (33), S. 40–44.
- Pfeiffer, W. (2007b). Das musikalische Selbstkonzept. Eine Studie zum Einfluss bereichsspezifischer Expertise auf das Selbstkonzept. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* (S. 239-254). Essen: Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 28).
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, S. 407–441.
- Spychiger, M. (2007). "Nein, ich bin ja unbegabt und liebe Musik.". Ausführungen zu einer mehrdimensionalen Anlage des musikalischen Selbstkonzepts. *Diskussion Musikpädagogik*, (33), S. 9–21.
- Spychiger, M. (30.11.2010). *Das musikalische Selbstkonzept. Konzeption der Konstrukte als mehrdimensionale Domäne und Entwicklung eines Messverfahrens*. Wissenschaftlicher

Schlussbericht an den Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung. Frankfurt am Main.

Vispoel, W. P. (1993). The Development and Validation of the Arts Self-Perception Inventory for Adolescents. *Educational and Psychological Measurement*, 53, S. 1023–1033.

Vispoel, W. P. (2000). Music Self-Concept: Instrumentation, Structure, and Theoretical Linkages. Collected Papers of the Inaugural Self-Concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Research Centre International Conference 2000. In *Self-Concept Theory, Research and Practice: Advances for the New Millennium* (S. 100-107). Sydney: University of Western Sydney, SELF Research Centre.

Weiber, R. & Mühlhaus, D. (2010). *Strukturgleichungsmodellierung. Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS*. Heidelberg: Springer.

Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K.S., Harold, R.D., Arbretton, A.J.A., Freedman-Doan, C., Blumenfeld, P.C. (1997). Change in Children's Competence Beliefs and Subjective Task Values Across the Elementary School Years: A 3-Year Study. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), S. 451-469.

Wolter, I., Kessels, U. & Hannover, B. (2011). Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Entwicklung des Selbstkonzepts im Grundschulalter. In F. Hellmich (Hrsg.), *Selbstkonzepte im Grundschulalter – Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen* (S. 117-132). Stuttgart: Kohlhammer.

Zimmerman, B. J. & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' Development of Personal Agency: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Self-Regulatory Skills. In F. Pajares & T. Urdan (Hrsg.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (S. 45-71). Greenwich (CT): Information Age Publishing (Adolescents and Education, 5).

Anhang 1

Tab. 4: Reliabilitätsanalysen

| Aspekt „Musik machen“ (n=1131, Cronbach`s α =.82, 4 Items) | Arithmetisches Mittel (AM) | Standardabweichung (SD) | Standardfehler (SE) | Trennschärfe (r_{it}) |
|---|-----------------------------------|--------------------------------|----------------------------|---|
| Ich mache gerne Musik. (S36r) | 3,41 (n=1168) | 1,02 | 0,03 | .59 |
| Ich bin gut im Musik machen. (S37r) | 3,30 (n=1165) | 1,00 | 0,03 | .74 |
| Musik machen fällt mir leicht. (S38r) | 3,19 (n=1168) | 1,04 | 0,03 | .63 |
| Ich gehöre zu den Besten meiner Klasse im Musik machen. (S39r) | 2,92 (n=1141) | 1,14 | 0,03 | .57 |
| Aspekt „Singen“ (n=1177 , Cronbach`s α =.77, 4 Items) | | | | |
| Ich bin gut im Singen. (S40r) | 3,15 (n=1183) | 1,13 | 0,03 | .68 |
| Singen fällt mir leicht. (S41r) | 3,25 (n=1183) | 1,09 | 0,03 | .69 |
| Neue Lieder lerne ich schnell. (S42r) | 3,24 (n=1182) | 1,03 | 0,03 | .49 |
| Ich traue mich, ein Lied alleine zu singen. (S45r) | 2,99 (n=1185) | 1,22 | 0,04 | .45 |

Anhang 2

Tab. 5: Regressionen der geprüften Skalen und Einzelitems auf zwei Aspekte des musikalischen Selbstkonzeptes

| Einfache Regressionen auf zwei Aspekte des musikalischen Selbstkonzeptes | Aspekt 'Musik machen' | | | Aspekt 'Singen' | | |
|--|-----------------------|---------|---------|-----------------|---------|---------|
| | Konstrukt | N | β | R ² | N | β |
| a) Schülerfragebogen | | | | | | |
| Gefallen an JeKi1 (Schülersicht) | 1074 | .25*** | .06+++ | 1113 | .26*** | .07+++ |
| Elterninteresse an JeKi | 828 | -.42*** | .18+++ | 847 | -.20*** | .04+++ |
| Allg. Unterstützung durch Eltern: Medienreflexion | 1126 | .16*** | .02+++ | 1165 | .11*** | .01+++ |
| Allgemeine Unterstützung durch Eltern: Schulleistung | 1121 | .16*** | .02+++ | 1169 | .11*** | .01+++ |
| Allgemeine Unterstützung durch Eltern: Essen | 1123 | .11*** | .01+++ | 1171 | .06* | .005+ |
| Allgemeine Unterstützung durch Eltern: Zeit | 1127 | .07* | .005+ | 1172 | .11*** | .01+++ |
| Gefallen an Instrument: Klang | 936 | .16*** | .02+++ | 964 | .06 | .005++ |
| Gefallen an Instrument: Aussehen | 931 | .13*** | .02+++ | 958 | n.s. | n.s. |
| Gefallen an Instrument: Erlernbarkeit | 929 | .27*** | .07+++ | 957 | n.s. | n.s. |
| Gefallen an Instrument: Peer-Effekt | 921 | .11** | .01++ | 968 | n.s. | n.s. |
| Geschlecht (1=weiblich; 2=männlich) | 1130 | -.09** | .01++ | 1176 | -.27*** | .07+++ |
| Aspiration zusätzliches Instrumentallernen | 926 | .08* | .01++ | 952 | .15*** | .02+++ |
| Teilnahme an JeKi2 | 1104 | .33*** | .11+++ | 1147 | .16*** | .02+++ |
| Motivation für JeKi-Teilnahme: Eigene | 841 | .12** | .01++ | 863 | n.s. | n.s. |
| Motivation für JeKi-Teilnahme: Eltern | 823 | .07* | .005+ | 845 | n.s. | n.s. |
| Motivation für JeKi-Teilnahme: Freunde | 829 | .12** | .01++ | 851 | .10** | .01++ |
| Unterricht auf Musikinstrument | 850 | .33*** | .11+++ | 885 | .16*** | .03+++ |
| Üben: Häufigkeit | 937 | .23*** | .05+++ | 963 | .14*** | .02+++ |
| Üben: Gefallen | 942 | .37*** | .14+++ | 970 | .18*** | .03+++ |

| b) Elternfragebogen | | | | | | |
|--|-----------------------|---------|----------------|-----------------|---------|----------------|
| Einfache Regressionen auf zwei Aspekte des musikalischen Selbstkonzeptes | Aspekt 'Musik machen' | | | Aspekt 'Singen' | | |
| | N | β | R ² | N | β | R ² |
| Konstrukt | | | | | | |
| Lern-Leistungsverhalten des Schülers | 790 | .13*** | .02+++ | 825 | n.s. | n.s. |
| Elternunterstützung beim Instrumentallernen | 772 | .28*** | .08+++ | 804 | .12*** | .01+++ |
| Elternunterstützung beim Lesen | 794 | .14*** | .02+++ | 831 | .12*** | .01+++ |
| Elternunterstützung Musikunterricht | 763 | .13*** | .02+++ | 797 | .16*** | .02+++ |
| Teilnahme an musikalischer Frühförderung | 847 | .13*** | .02+++ | 882 | .11** | .01++ |
| Anzahl Kinder im Haushalt | 861 | -.07* | .005+ | 897 | n.s. | n.s. |
| Anzahl ältere Kinder | 819 | -.08* | .005+ | 853 | -.06* | .005+ |
| Relevanz des 'Musikhörens' in Familie | 843 | .13*** | .02+++ | 879 | .10*** | .01++ |
| Relevanz des 'Musikmachens' in Familie | 812 | .07* | .005+ | 848 | .07* | .005+ |
| Relevanz von JeKi für kindliche Entwicklung | 783 | .26*** | .07+++ | 814 | .13*** | .01+++ |
| c) Indices | | | | | | |
| Sozialindex | 861 | -.12* | .01+++ | 897 | n.s. | n.s. |

Anmerkung: N=Anzahl der Fälle, η^2 = partielles η^2 , *= signifikant auf .05-Level, **= signifikant auf .01-Level, ***= signifikant auf .001-Level, n.s. = nicht signifikant; „+“ gibt die Signifikanz im F-Test wieder.

Anhang 3

Tab. 6: Prüfung von Voraussetzungen der multiplen Regressionen

| Aspekt | Verletzungen der Annahme von Linearität | Prüfung der Voraussetzungen | | | Korr. R ² | f ² | F _(p,N-p-1) / p (α=.05) |
|----------------------|---|-----------------------------|-------------------------------|-------------------------|----------------------|----------------|------------------------------------|
| | | Homoskedastizität | Normalverteilung der Residuen | Autokorrelation (>1,84) | | | |
| Musik machen (n=666) | Nein | Ja | Ja | 1,99 | .28 | .39 | 43,6 / .000 |
| Singen (n=738) | | Ja | Ja | 1,85 | .19 | .23 | 33,84 / .000 |

Anhang 4

Tab. 7: Ergebnisse von Regressionen auf Prädiktoren des Selbstkonzept-Aspektes „Musik machen“

| Aspekt „Musik machen“ (R ² / β) | Selbstkonzept „Musik machen“ | Häufigkeit des Übens | Gefallen am Üben | Gefallen an JeKi | Gefallen am gewählten Instrument: Erlern- barkeit | Gefallen am gewählten Instrument: Peer- Effekt | Erlernen eines Musik- instruments | Allgemeine Elternunterstützung: Reflexion über Medien |
|--|---------------------------------|-------------------------|------------------|------------------|---|--|--------------------------------------|---|
| Regressanden: | | | | | | | | |
| Häufigkeit des Übens | .052*** /.23 | X | .06***/ .24 | .002 (n.s.) | .01**/ .09 | .01**/ .09 | .005* /.08 | .01**/ .10 |
| Gefallen am Üben | .14*** /.37 | .06***/ .24 | X | .04***/ .19 | .01**/ .10 | .001 (n.s.) | .001 (n.s.) | .001 (n.s.) |
| Gefallen an JeKi in Klas- se 1 | .06*** /.25 | .002 (n.s.) | .04***/ .19 | x | .001 (n.s.) | .00 (n.s.) | .004* /.07 | -.001 (n.s.) |
| Gefallen am gewählten Instrument: Erlernbarkeit | .07***/ .27 | .01**/ .09 | .01**/ .10 | .001 (n.s.) | X | X | .003 (n.s.) | .00 (n.s.) |
| Gefallen am gewählten Instrument: Peer-Effekt | .01**/ .11 | .01**/ .09 | .001 (n.s.) | .00 (n.s.) | X | X | .001 (n.s.) | .001 (n.s.) |
| Erlernen eines Musikin- struments | .11*** /.33 | .005* /.08 | .001 (n.s.) | .004* /.07 | .003 (n.s.) | .001 (n.s.) | X | .000 (n.s.) |
| Allgemeine Elternunter- stützung: Reflexion über Medien | .02***/ .16 | .01**/ .10 | .001 (n.s.) | -.001 (n.s.) | .00 (n.s.) | .001 (n.s.) | .000 (n.s.) | X |

Anmerkung: R²= Bestimmtheitsmaß, „Varianzaufklärung“; β=Regressionskoeffizient, *= signifikant auf dem .05-Level, **=signifikant auf dem .01-Level, ***=signifikant auf dem .001-Level.

Tab. 8: Ergebnisse von Regressionen auf Prädiktoren des Selbstkonzepts-Aspektes „Singen“

| Aspekt „Singen“ (R ² /β) | Selbstkonzept „Singen“ | Gefallen an JeKi in Klasse 1 | Geschlecht (1=weiblich, 2=männlich) | Erlernen eines Musikinstrumentes | Elternunterstützung Musikunterricht | Allgemeine Elternunterstützung: Schulleistung |
|---|------------------------|------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------|---|
| Regressanden: | | | | | | |
| Gefallen an JeKi in Klasse 1 | .07*** /.26 | X | .03*** /-.18 | .004* /.07 | .003(n.s.) | .002 (n.s.) |
| Geschlecht (1=weiblich, 2=männlich) | Auszu-schließen | Auszu-schließen | X | Auszu-schließen | Auszu-schließen | Auszu-Schließen |
| Erlernen eines Musikinstrumentes | .03*** /.16 | .004* /.07 | .008** /-.10 | x | .039***/.20 | .000 (n.s.) |
| Elternunterstützung Musikunterricht | .02*** /.16 | .003 (n.s.) | .011** /-.11 | .039*** /.20 | X | -.001 (n.s.) |
| Allgemeine Elternunterstützung: Schulleistung | .01*** /.11 | .002 (n.s.) | .001 (n.s.) | .000 (n.s.) | -.001 (n.s.) | X |

Anmerkung: R²= Bestimmtheitsmaß, „Varianzaufklärung“; β=Regressionskoeffizient, *= signifikant auf dem .05-Level, **=signifikant auf dem .01-Level, ***=signifikant auf dem .001-Level.

Autoren:

Thomas Busch

Universität Bielefeld
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft
Fach Kunst- und Musikpädagogik
Universitätsstraße 35
33615 Bielefeld

Email: Thomas.Busch@uni-bielefeld.de

Ulrike Kranefeld

Universität Bielefeld
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft
Fach Kunst- und Musikpädagogik
Universitätsstraße 35
33615 Bielefeld

Email: ulrike.kranefeld@uni-bielefeld.de