



Vol. 3, No. 1  
April 2012

ISSN: 2190-3174

Andreas Lehmann-Wermser (Hrsg./ed.)

Elektronischer Artikel:

**Sonja Nonte & Knut Schwippert**

*Universität Hamburg*

**Musikalische und sportliche Profile an Grundschulen – Auswirkungen auf Klassenklima und Selbstkonzept**

**Music and sport profiles in primary schools – impact on classroom climate and self-concept**

Elektronische Version:

<http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=72&path%5B%5D=208>

© Nonte & Schwippert 2012 All rights reserved

## **Musikalische und sportliche Profile an Grundschulen – Auswirkungen auf Klassenklima und Selbstkonzept**

*Sonja Nonte & Knut Schwippert*

### **Abstract**

Im Zuge neuer Steuerungsmechanismen im schulischen Sektor nutzen viele Schulen die gewonnene Autonomie, um ein eigenes Schulprofil zu entwickeln und sich so von anderen Schulen abzuheben. Besonders oft bieten Schulen den Schülerinnen und Schülern musikalische Zusatzangebote oder sportliche Aktivitäten an, die über das im Lehrplan vorgesehene Stundenkontingent hinausgehen. Am Beispiel der ‚Studie zum Instrumentalunterricht in Grundschulen‘ (SIGrun) soll untersucht werden, ob der Besuch einer Schule mit einem musikalischen oder sportlichen Schulprofil mit dem von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Klassenklima sowie mit der Wahrnehmung eigener Fähigkeiten in unterschiedlichen Domänen im Zusammenhang steht. Ein Großteil der untersuchten Schulen mit Musikprofil nimmt an dem Programm ‚Jedem Kind ein Instrument‘ (JeKi) teil. Zudem wurden Schulen mit einem langjährigen musikalischen Förderprofil als Kontrastgruppe ausgewählt. Eine letzte Profilgruppe umfasst sogenannte ‚Bewegte Schulen‘ mit einem Sportprofil. Anhand von Regressionsanalysen im Strukturgleichungsansatz wird unter Kontrolle von weiteren Variablen die Veränderung des Klassenklimas und des musikalischen bzw. sportlichen Selbstkonzept in Schulen mit unterschiedlichen Förderprofilen untersucht.

**Schlagwörter:** Grundschule, Klassenklima, Schulprofil, Selbstkonzept

## **Summary:**

In the light of recent changes in educational policy many schools are taking advantage of the opportunity to develop a specific school profile and therefore intending to become more competitive. For this reason schools often use extracurricular activities such as music or sport. In the 'Study of Instrumental Instruction in Primary Schools' (SIGrun), the effects of implementing a music or sport profile on the social climate and on different domains of the self-concept will be analysed. Many of the schools with a music profile that were studied are taking part in the programme 'For Each Child an Instrument' (JeKi). Also included in the study are experienced schools with a long standing music profile and schools with a sports profile. On the basis of regression analysis in the structural equation modeling framework the impact of attending a school with a music or sports profile on the development of the classroom climate as well as the development in different domains of the self-concept will be analysed. Confounding variables will be controlled.

**Keywords:** classroom climate, primary school, school profile, self-concept

## 1 Einleitung

Mitte der 1990er Jahre wurden an einzelnen Schulen in Deutschland und später auch in Österreich erstmals Projekte zum Klassenmusizieren, insbesondere mit Blasinstrumenten, durchgeführt (Buchborn, 2011). Ziel dieses Anliegens war es, das bis dahin eher an theoretischen Inhalten ausgerichtete Unterrichtsrepertoire um praktische Inhalte wie beispielsweise das regelmäßige Musizieren und das Erlernen eines Musikinstruments zu erweitern. Dabei wurden Unterrichtsmaterialien zu großen Teilen aus dem amerikanischen Raum übernommen und weiterentwickelt, da die USA zu dem Zeitpunkt bereits über jahrzehntelange Erfahrung im Bereich des Klassenmusizierens verfügte (Buchborn, 2011). In den letzten Jahren hat der Anteil an allgemeinbildenden Schulen, die schwerpunktmäßig musisch-kulturelle Aktivitäten fördern, in Deutschland stetig zugenommen. Besonders oft sind es dabei die traditionellen Gymnasien und Gesamtschulen, die einen Schwerpunkt auf die Förderung der musikalischen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern legen (Edelstein, 2008; Nonte & Naacke, 2010). Der Anteil von weiterführenden Schulen mit einem musikalischen Schwerpunkt liegt nach Angaben des Deutschen Musikrats zwischen 0,2 Prozent für Hauptschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen und bis zu 7 Prozent für Gesamtschulen bzw. 6,1 Prozent für Gymnasien im Schuljahr 2007/2008 (Nonte & Naacke, 2010; eigene Berechnungen auf Grundlage von Angaben des Deutschen Musikrats, 2008).

Die musikalische Profilbildung gehört zweifelsohne zu den beliebtesten Schwerpunktsetzungen im Kontext der Schulentwicklung an Einzelschulen. Weitere Schwerpunktsetzungen können im Bereich des Sports (z. B. ‚Bewegte Schule‘), dem naturwissenschaftlichen Bereich (z. B. ‚Sinus-Schulen‘) aber auch im Fremdsprachenbereich (z. B. bilinguale Schulen) beobachtet werden. Neben der Profilierung einer gesamten Schule kommt es in der Praxis auch vor, dass einzelne Klassen mit einem bestimmten Förderprofil eingerichtet werden, wie beispielsweise Bläserklassen, Theaterklassen, Kaderklassen oder Klassen mit einem bilingualen Unterrichtskonzept (Eder, 2011).

Politisch wurde die Profilbildung an Schulen vor allem durch neue Steuerungsmechanismen in der Bildungspolitik vorangetrieben. So erhalten die allgemeinbildenden Schulen zunehmend mehr Autonomie und Handlungsspielräume bei der Ausgestaltung des Schulalltags und der Mittelzuteilung, als dies noch in der föderalistisch zentralisierten Schulpolitik der 1980er und 1990er Jahre der Fall war (Timmermann, 1995; Avenarius, Baumert, Döbert & Füßel, 1998; Nonte, 2012a). Die gewonnenen Handlungsspielräume führen auf der administrativen Seite zur Implementierung eines umfangreichen Qualitätsmanagements. Internationale Schulleistungsvergleichsstudien wie PISA und PIRLS sowie die Durchführung von Vergleichsarbeiten auf Ebene der einzelnen Bundesländer und das Zentralabitur sind nur einige der möglichen Qualitätssicherungsmaßnahmen zur Überprüfung der Effizienz des gesamten Schulsystems, aber auch zur Qualitätssicherung auf Ebene der Einzelschulen. Die gewonnenen Gestaltungsfreiräume an Einzelschulen gehen gleichzeitig mit einem höheren

Maß an Kontrolle einher. Bisher beziehen sich diese Qualitätssicherungsmaßnahmen jedoch vorwiegend auf den sogenannten Output in den Kernfächern. Bisher liegen nur wenige empirische Studien zu den spezifischen Auswirkungen der Profilbildung in einem bestimmten Bereich vor. So existiert beispielsweise die Annahme, dass sich der Besuch einer Bläserklasse auf die sozialen Kompetenzen und das Klassenklima auswirkt. Empirisch belastbare Studien, die solche Effekte in den Blick nehmen, gibt es jedoch wenige (Buchborn, 2011; Eder, 2011).

Auswirkungen bestimmter Förderprogramme werden in erster Linie in Verbindung mit der Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts gebracht. Das Selbstkonzept beinhaltet eine zusammengesetzte Sicht auf das eigene Selbst. Dieses wird zum einen durch direkte Erfahrungen und zum anderen durch Rückmeldungen durch relevante Personen aus dem sozialen Umfeld, den sogenannten ‚significant others‘, geformt (Bandura, 1986). Das Selbstkonzept liegt zudem multidimensional vor und ist hierarchisch strukturiert (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). Dies bedeutet, dass das allgemeine Selbstkonzept durch unterschiedliche Facetten oder Dimensionen zusammengesetzt ist, die sich hierarchisch immer weiter ausdifferenzieren. Das Selbstkonzept bei jungen Kindern liegt zunächst noch relativ undifferenziert vor und entwickelt sich erst im Laufe der Grundschulzeit zu einem multidimensionalen Konstrukt mit eindeutig trennbaren Facetten (Marsh, Barnes, Cairns & Tidman, 1984; Harter, 1982). Förderprogramme sind in der Regel so konzipiert, dass sie sich zum Ziel setzen, die Fähigkeiten einer Person in einem bestimmten Bereich zu stärken und somit zu einer Erhöhung des zugehörigen Fähigkeitsselbstkonzepts beitragen. In einigen Fällen geht man sogar davon aus, dass ein Anstieg des Fähigkeitsselbstkonzepts in einem bestimmten Bereich mit einem generellen Anstieg des allgemeinen Selbstkonzepts einhergeht. Dieses bleibt allerdings umstritten (Dickhäuser & Schrahe, 2006). Im schulischen Kontext konnte lediglich für den Bereich des Sports ein Zusammenhang zwischen dem Fähigkeitsselbstkonzept und dem allgemeinen Selbstwert nachgewiesen werden (Dickhäuser & Schrahe, 2006; Marsh, 1986). Eine Intervention zeigt sich in der Regel vor allem dann als erfolgreich, wenn sie direkt an der Stärkung des Selbstkonzepts ansetzt und weniger, wenn die Intervention indirekt, beispielsweise über die Stärkung der sozialen Kompetenz, erfolgt (O'Mara, Marsh, Craven & Debus, 2006). Die Auswirkungen sportlicher Aktivitäten auf die Entwicklung des Selbstkonzepts und des Selbstwertgefühls werden anhand einer Vielzahl empirischer Studien untersucht (u. a. Ahnert, Bös & Schneider, 2003; Gerlach & Brettschneider, 2004; Greubel, 2007; Heim & Brettschneider, 2002). Hier steht die Annahme im Vordergrund, dass ein sportlich erfolgreiches Kind seine Kompetenzen bestätigt sieht und diese Erfahrung zur Stärkung seines Selbstwertgefühls nutzen kann (Gerlach & Brettschneider, 2004). Die Befunde deuten darauf hin, dass zwischen sportlich aktiven Kindern und Jugendlichen und sportlich weniger aktiven nur geringe Unterschiede zwischen den subjektiven Fähigkeitsebenen im schulischen Bereich existieren (Brettschneider, 2008). Für das sportliche Selbstkonzept gilt jedoch, dass eine Zunahme sportlicher Aktivitäten mit einer Steigerung des Fähigkeitsselbstkonzepts im Sport einhergeht (Gerlach & Brettschneider, 2004). Dementspre-

chend scheinen sportliche Aktivitäten nicht per se zu einem gesteigerten allgemeinen Selbstkonzept zu führen, so dass das sportliche Fähigkeitsselbstkonzept eher als eine Art Moderatorvariable zu sehen ist (Wagner & Alfermann, 2006). Auch der Zusammenhang zwischen dem Besuch von musikbetonten Klassen und der Ausprägung des Selbstkonzepts wurde bereits in zahlreichen Studien untersucht. So beobachteten Bähr und Schwab (2002) bei Kindern aus Musikklassen (Jahrgang sechs) deutliche Veränderungen hin zu einem positiveren Selbstwertgefühl und Selbstkonzept. Auch Bernecker, Haag und Pfeiffer (2006) fanden anhand einer Vergleichsstudie deutliche Unterschiede zwischen dem musikalischen Fähigkeitsselbstkonzept von musikalisch aktiven Kindern und Jugendlichen gegenüber musikalisch nicht aktiven Kindern und Jugendlichen zugunsten der aktiven. Unterschiede im allgemeinen Selbstkonzept fanden sie hingegen nicht. Bastian (2002) hingegen kommt zu dem Schluss, dass „Musikerziehung keinen Einfluss auf das Selbstkonzept von Kindern im Alter zwischen sieben/acht und elf/zwölf Jahren“ hat (Bastian, 2002, S. 453). Er vermutet, dass sich ein Zusammenhang zwischen aktivem Musizieren und dem Selbstkonzept erst nach der Grundschulzeit zeigt. Besonders für das Fähigkeitsselbstkonzept in den Bereichen Sport und Musik lassen sich deutliche Geschlechtsunterschiede erkennen. So fanden Gerlach und Brettschneider (2004) heraus, dass Jungen ihre sportlichen Kompetenzen höher einschätzten als Mädchen, und interpretierten dies als typischen Geschlechtsunterschied. Wigfield et al. (1997) beobachteten diesen Unterschied auch für den Bereich des Instrumentalspiels. Mädchen zeigten deutlich höhere Einschätzungen ihrer Fähigkeiten im Lesen und im Instrumentalspiel als Jungen. Jungen hingegen schätzten ihre sportlichen und mathematischen Fähigkeiten besser ein als Mädchen. Marsh (1989) beschreibt, dass die Geschlechtsunterschiede für bestimmte Bereiche des Selbstkonzepts mit traditionellen Geschlechtsrollenstereotypen einhergehen. Die Einschätzung eigener Kompetenzen spiegelt dabei nur selten tatsächliche Leistungsunterschiede wider (Möller & Trautwein, 2009).

Musikalische und sportliche Schulprofile scheinen darüber hinaus besonders attraktiv, da in der breiten Öffentlichkeit angenommen wird, dass gemeinsames Musizieren oder gemeinsames Sporttreiben eine soziale Erfahrung darstellt, die sich auf das soziale Klima einer Gruppe auswirkt. Das soziale Klima einer Klasse, auch als Klassenklima bezeichnet, setzt sich nach Eder (1996) durch das Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern, durch das Verhältnis der Schülerinnen und Schüler untereinander und durch kollektive Einstellungen und Verhaltensbereitschaften des Lehrpersonals und der Schülerinnen und Schüler zusammen. Haenisch (2003) untersuchte künstlerisch-musische sowie Sportangebote an Ganztagschulen und kam zu dem Schluss, „dass künstlerisch-musische Angebote vor allem mit einer stärkeren Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am Schulleben in Zusammenhang stehen und dass sportliche Angebote vor allem zu einer Verbesserung des Sozialverhaltens und zu einem Rückgang an gewalttätigen Auseinandersetzungen beitragen“ (Haenisch, 2003, S. 124). Für den Besuch von musikbetonten Schulen konnten unter anderem Bastian (2002) und Weber, Spychiger und Patry (1993) zeigen, dass gemeinsames Musizieren die sozialen Kompetenzen verbessert und insgesamt zu einem positiven Klassenkli-

ma beiträgt. Weiterhin beobachteten Bähr und Schwab (2003) in einer Evaluationsstudie, dass die Kinder aus den von ihnen untersuchten Musikklassen deutlich besser in ihre Klassen sozial integriert waren als Kinder die musikalisch nicht besonders gefördert wurden. Eine explorativ angelegte Studie zum Zusammenhang des Besuchs musisch-kultureller Ganztagsangebote mit der Schulzufriedenheit und der Schüler-Lehrer-Beziehung, die eine Dimension des Klassenklimas abbildet, zeigte, dass Schülerinnen und Schüler an Schulen, die eine Vielzahl an musischen Angeboten und Angeboten im Bereich des Darstellenden Spiels bereitstellen, ein hohes Maß an Schulzufriedenheit aufwiesen sowie über eine positive Wahrnehmung des Klassenklimas und der Schüler-Lehrer-Beziehung verfügten (Lehmann-Wermser, Naacke, Nonte & Ritter, 2010). Für den Zusammenhang zwischen der Teilnahme an schulischen Angeboten im Bereich Sport und dem Klassenklima existieren unterschiedliche Befunde. So zeigen sich zum Teil negative Effekte wie antisoziales und unfaires Verhalten für Bereiche des Wettkampfsports (Greubel, 2007). Haenisch (2003) geht hingegen, wie zuvor beschrieben, von positiven Effekten für das Sozialverhalten aus.

In Anlehnung an die zuvor vorgestellten Theorien, Studien und Befunde kann angenommen werden, dass der Besuch einer Schule mit einem musikalischen oder sportlichen Förderprofil Auswirkungen auf die Entwicklung des Selbstkonzepts und die Wahrnehmung des Klassenklimas hat. Im Fokus dieses Beitrags steht nun die Frage, inwiefern sich die Veränderungen des von Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen Klassenklimas sowie die Veränderung des sportlichen und musikalischen Selbstkonzepts über die ersten beiden Grundschuljahre durch den Besuch einer Schule mit einem sportlichen oder musikalischen Förderprofil unterscheiden.

## 2 Methode

Die Studie SIGrun (Studie zum Instrumentalunterricht in Grundschulen) ist eine auf vier Jahre ausgelegte Längsschnittstudie, die ab der ersten Klasse in einem jährlichen Rhythmus Schülerinnen und Schüler, deren Eltern sowie Lehrkräfte und die Schulleitungen mittels qualitativer und quantitativer Verfahren befragt. Das Projekt wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung bis Ende 2012 gefördert. Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine quasi-experimentelle Studie mit insgesamt vier Gruppen, wovon drei Gruppen Schulen mit einem musikalischen Schulprofil umfassen. Eine Gruppe beinhaltet Schulen mit einem sportlichen Profil. Die Schulen aus zwei der drei Gruppen mit musikalischem Profil nehmen jeweils an dem in Nordrhein-Westfalen und Hamburg angesiedelten Programm JeKi (Jedem Kind ein Instrument) teil. Dabei unterscheidet sich die Umsetzung des Programms zwischen den Bundesländern in einigen Punkten erheblich. In Nordrhein-Westfalen erhalten alle Kinder ab der ersten Klasse eine kostenlose sogenannte Grundmusikalisierung. Dies geschieht in einer Art Tandemunterricht, bei dem eine Instrumentallehrkraft einer Musik-

schule in Kooperation mit der jeweiligen Klassenlehrkraft unterschiedliche Instrumente vorstellt und erste musikalische Erlebnisse vermittelt. In Hamburg hingegen findet das Kennenlernen der Instrumente durch die Unterstützung von ausgebildeten Instrumentallehrkräften erst ab der zweiten Klasse statt. Der Instrumentalunterricht auf dem selbstgewählten JeKi-Instrument beginnt dann für die am JeKi-Programm teilnehmenden Kinder in Nordrhein-Westfalen ab Klasse zwei, jedoch als freiwilliges kostenpflichtiges Angebot, welches zu meist am Nachmittag in Kleingruppen außerhalb der regulären Unterrichtszeit stattfindet. In Hamburg ist das JeKi-Programm so angelegt, dass ab der dritten bis zum Ende der vierten Klasse alle Kinder verbindlich am Instrumentalunterricht teilnehmen. Den Instrumentalunterricht in Kleingruppen erteilen die Instrumentallehrkräfte hier innerhalb der regulären Unterrichtszeit.

Eine weitere Gruppe setzt sich aus Hamburger Grundschulen zusammen, die bereits über langjährige Erfahrung bei der Umsetzung musikalischer Angebote verfügen. Ein festgeschriebenes Programm gibt es hingegen nicht. Die vierte Gruppe setzt sich aus Schulen zusammen, die an dem Konzept der ‚Bewegten Schulen NRW‘ teilnehmen. Dieses Konzept sieht vor, dass Bewegung, Spiel und Sport an den jeweiligen Schulen einen hohen Stellenwert einnimmt. Beide Gruppen, Schulen mit langjährigem Musikprofil und Sportschulen, wurden bei Anlage des Studiendesigns gewählt, um zum einen den Beschulungsfaktor (Unterricht per se führt zu einem Lernzuwachs) kontrollieren zu können, zum anderen, um mögliche spezifische Effekte des JeKi-Programms gegen Effekte des Instrumentalunterrichts abzusichern. Letzteres wird in diesem Beitrag jedoch nicht weiter verfolgt.

### Stichprobe

Für zwei der vier Gruppen (‚JeKi-Schulen Nordrhein-Westfalen‘ und ‚JeKi-Schulen Hamburg‘) wurde ein systematisches Stichprobenverfahren eingesetzt, welches sich an dem Verfahren der ‚probability-proportional-to-size-Methode‘ orientiert (Foy & Joncas, 2003; Schulte, Lehmann-Wermser, Nonte & Schwippert, 2010). Dafür wurden die Schulen in einer Liste erfasst und alphabetisch sortiert. Das auf Grundlage der gewünschten Stichprobengröße ermittelte Sampling Intervall gibt bei diesem Verfahren an, welche  $x$ -te Schule von dieser Liste für eine Teilnahme an der Studie ausgewählt wird. Für jede der so gewählten Schulen wurden simultan spezifische Replacement-Schulen identifiziert, die im Fall einer Absage der gezogenen Schule alternativ angesprochen wurden. Dieses Vorgehen schränkt eine Stichprobenverzerrung aufgrund einer Selbstselektivität der teilnehmenden Schulen ein, da die eigene Nähe zu den Forschungsfragen (musikalische und sportliche Förderung) häufig einen besonderen Anreiz für eine Teilnahme an der Studie darstellt. Für die JeKi-Schulen in Hamburg muss zudem beachtet werden, dass sich Schulen, die sich für die Teilnahme am JeKi-Programm interessierten, bei der Behörde für Schule und Berufsbildung bewerben konnten.

Bei der Auswahl wurden explizit Schulen berücksichtigt, die einen „soziokulturellen Entwicklungsbedarf“ aufwiesen (Behörde für Schule und Berufsbildung, 2011). Sechs JeKi-Schulen in Hamburg sagten bereits nach dem ersten Kontakt die Teilnahme an der Befragung zu, vier Schulen wurden als ‚First Replacement‘ gewonnen, d.h. dass die rechnerisch nächste Schule auf der Liste ausgewählt wurde. Für die Sub-Stichprobe der JeKi-Schulen in Nordrhein-Westfalen konnten zunächst lediglich drei Schulen für die Befragung gewonnen werden. Vier Schulen wurden über das ‚First Replacement‘, fünf Schulen über das ‚Second Replacement‘ und eine Schule über das ‚Third Replacement‘ ausgewählt. In Nordrhein-Westfalen entscheiden die Schulen, aufgrund der erweiterten Schulautonomie, selbst über die Teilnahme an Studien. In Hamburg wurden die JeKi-Schulen von der Schulbehörde gebeten, sich an der Begleitstudie zu JeKi zu beteiligen. Die Substichprobe der dritten Gruppe (‚Schulen mit langjährigem musikalischem Schulprofil‘ in Hamburg) wurde auf der Grundlage von Angaben des Deutschen Musikrats (2008) sowie durch eigene Internetrecherchen ermittelt. Von den 18 ermittelten Schulen konnten drei Schulen für eine Teilnahme an der Studie gewonnen werden. Auch die vierte Substichprobe der ‚Bewegten Schulen‘ wurde über eigene Recherchen ermittelt. So sind die 19 kontaktierten Schulen Preisträger der Landesauszeichnung ‚Bewegungsfreudige Schule NRW 2008‘ (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2008). Sechs dieser Schulen nehmen an der Befragung teil. Eine systematische Ziehung auf Jahrgangs- oder Schülerebene erfolgte nicht. Die teilnehmenden Schulen wurden gebeten, nach Möglichkeit alle Schülerinnen und Schüler aus allen Klassen des zunächst ersten Jahrgangs an der Befragung teilnehmen zu lassen. Dieser Bitte konnte in einzelnen Fällen nicht nachgekommen werden. Gründe hierfür waren zum einen das Fehlen von Klassen am Erhebungstag und Schwierigkeiten bei der neuen Terminfindung sowie zum anderen die Verweigerung der Teilnahme durch einzelne Klassenlehrkräfte. Die erste Befragung fand am Ende des ersten Schuljahres im Jahr 2009 statt und wurde im jährlichen Turnus in den darauffolgenden Klassen wiederholt. Die Dropout-Quoten von Schülerinnen und Schülern und den teilnehmenden Schulen sind in den vier Gruppen unterschiedlich hoch (Tabelle 1).

Tab. 1: Dropout-Quoten des quantitativen Samples der Studie SIGrun zum ersten und zweiten Messzeitpunkt

| Gruppe                        | JeKi Schulen |                     | Schulen mit langjährigem Musikprofil | Schulen mit Sportprofil | Gesamt |
|-------------------------------|--------------|---------------------|--------------------------------------|-------------------------|--------|
|                               | Hamburg      | Nordrhein-Westfalen | Hamburg                              | Nordrhein-Westfalen     |        |
| Anzahl Schulen (gültig)       | 9            | 13                  | 3                                    | 5                       | 28     |
| Dropout Schulen               | 0            | 0                   | 1                                    | 0                       | 1      |
| Anzahl Klassen (gültig)       | 26           | 21                  | 5                                    | 20                      | 72     |
| Dropout Klassen               | 0            | 0                   | 3                                    | 0                       | 3      |
| Anzahl Schüler/innen (gültig) | 317          | 300                 | 73                                   | 252                     | 942    |
| Dropout Schüler/innen         | 28           | 59                  | 54                                   | 60                      | 201    |
| Dropout Schüler/innen in %    | 8,1          | 16,4                | 42,5                                 | 19,2                    | 17,6   |
| Anzahl Eltern (gültig)        | 149          | 163                 | 58                                   | 157                     | 527    |
| Dropout Eltern                | 109          | 135                 | 49                                   | 94                      | 387    |
| Dropout Eltern in %           | 42,2         | 45,3                | 45,8                                 | 37,5                    | 42,3   |

Anmerkungen. Die Angabe '(gültig)' bezieht sich auf Schulen, Klassen etc. die zu Messzeitpunkt eins und Messzeitpunkt zwei an der Befragung teilgenommen haben.

Besonders hoch sind die Dropout-Quoten für die ‚Schulen mit langjährigem Musikprofil‘ in Hamburg und die Schulen mit Sportprofil in Nordrhein-Westfalen. Hier liegt der Dropout auf Ebene der Schülerinnen und Schüler bei 42,5 Prozent für die Musikprofilschulen und bei 19,2 Prozent für die Sportschulen. Die Eltern gaben als Grund für einen Ausstieg aus der Studie vor allem den fehlenden Nutzen der zu erwartenden Befunde an, da es sich in erster Linie um eine Studie zur Begleitforschung von JeKi handele und somit der Aufwand des Ausfüllens eines Fragebogens aus ihrer Perspektive nicht im Verhältnis zu dem Gewinn stünde. Auf Schulebene entschied sich lediglich eine Schule der ‚Schulen mit langjährigem Musikprofil‘ in Hamburg gegen eine erneute Teilnahme zum zweiten Messzeitpunkt (Tabelle 1). Auch hier lag die Begründung in dem relativ hohen Aufwand und dem erwarteten geringen Nutzen der Befragung.

Zum aktuellen Zeitpunkt liegen die quantitativen Daten aus  $n = 1.143$  Schülerfragebögen aus der ersten und zweiten Klasse vor. Aufgrund von Stichprobenverschiebungen, die auf einen Dropout von Schulen nach dem ersten Messzeitpunkt und einer erneuten Wiederaufstockung von Schulen zu Messzeitpunkt zwei zurückzuführen sind, kann ein Netto-Gesamt-Schüler-Datensatz von  $n_G = 942$  für die folgenden Analysen genutzt werden. Neben den Schülerdaten konnten zusätzliche Informationen aus  $n_1 = 914$  Elternfragebögen zum ersten Messzeitpunkt und  $n_2 = 759$  Elternfragebögen zum zweiten Messzeitpunkt gewonnen werden. Des Weiteren wurden Daten mit Hilfe von standardisierten Fragebögen für Lehrkräfte und Schulleitungen erfasst, auf die jedoch im Rahmen dieses Beitrags nicht weiter eingegangen werden soll.

## Durchführung

Um eine deutliche Unterscheidung zwischen musikalischem und sportlichem Förderprofil zu ermöglichen, wurden die vier Gruppen zu zwei Profilgruppen zusammengefasst. Dabei wurden Kinder, die eine Schule mit einem Sportprofil besuchen der Sportprofilgruppe und Kinder, die eine Schule mit einem musikalischen Schulprofil (JeKi HH, JeKi NRW, Instrumentalschulen HH) besuchen der Musikprofilgruppe zugeteilt.

Ein wesentliches Merkmal von Analysen im Längsschnitt besteht darin, dass sie sich zum Ziel setzen, Veränderungen bestimmter Merkmale über die Zeit abzubilden. Hier gilt es einige Besonderheiten im Blick zu behalten. So ist anzunehmen, dass die kognitive und soziale Entwicklung von Kindern von der ersten bis zur vierten Klasse sowohl kontinuierlich als auch diskontinuierlich fortschreitet. In der Regel werden über die unterschiedlichen Messzeitpunkte hinweg die gleichen Instrumente eingesetzt, um Veränderungen, die auf der Grundlage des Wechsels eines Messinstruments beruhen, auszuschließen. Doch auch wenn das Instrument beibehalten wird, kann die kognitive und soziale Entwicklung der Kinder dazu führen, dass sich ein latentes Konstrukt, wie beispielsweise das Selbstkonzept, von der ersten bis zur vierten Klasse systematisch in seiner Bedeutung verändert (Nonte, 2012b). Für die Überprüfung einer solchen Veränderung eines latenten Konstrukts über die Zeit und um somit die Gefahr einer fehlenden Messvalidität und -reliabilität des Instruments im Blick zu behalten, stehen etablierte statistische Verfahren zur Verfügung. Nachdem die den Analysen zugrunde liegenden Instrumente einer Messinvarianzüberprüfung unterzogen wurden, wurde in einem nächsten Schritt festgelegt, welche der statistischen Analysen dazu geeignet sind, die Veränderungen in den latenten Konstrukten über die Zeit adäquat abzubilden.

Die Analysen erfolgen mit dem Statistikprogramm *Mplus 5* (Muthén & Muthén, 1998 – 2007). Neben der expliziten Berücksichtigung der Messfehlertheorie (Weiber & Mühlhaus, 2010) haben die Modellierung von latenten Konstrukten sowie die darauf basierenden Berechnungen von Zusammenhängen den Vorteil, dass fehlende Werte durch den implementierten Schätzer *FIML* (Full Information Maximum Likelihood) berücksichtigt werden können (Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007). Die Clusterung der Stichprobe (Schülerinnen und Schüler in Klassen, Klassen in Schulen) wurde über ein in *Mplus* implementiertes Verfahren zur Korrektur des Standardfehlers auf Klassenebene (*type = complex*) berücksichtigt.

## Instrumente

Im Kontext der vorliegenden Fragestellung sind folgende Selbstkonzeptfacetten von Interesse: Das Selbstkonzept der Schulfähigkeit (Rauer & Schuck, 2004), das auf einer zweistufigen Skala anhand von 15 Items erfasst wurde (0 = stimmt überhaupt nicht; 1 = stimmt ge-

nau), das sportliche Selbstkonzept mit 4 Items (Gerlach & Brettschneider, 2004), welches auf einer vierstufigen Smileyskala erfasst wurde (1 = ja, ganz genau, 2 = eher ja, 3 = eher nein, 4 = nein, überhaupt nicht) sowie das Selbstkonzept Singen mit 6 Items und das Selbstkonzept Musizieren mit 4 Items (Eigenentwicklung<sup>1</sup>). Die Selbstkonzepte Singen und Musizieren wurden ebenfalls mit Hilfe einer vierstufigen Smileyskala erhoben (1 = ja, ganz genau, 2 = eher ja, 3 = eher nein, 4 = nein, überhaupt nicht).

Das von Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Klassenklima wurde mit Hilfe des ‚Fragebogen[s] zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen‘ – FEESS (Rauer & Schuck, 2004) erfasst. Die Skala ist 11 Items stark und erhebt die Einstellungen der Kinder über ein dichotomes Antwortformat (0 = stimmt überhaupt nicht; 1 = stimmt genau). Die deskriptiven Statistiken und Reliabilitäten der zentralen Konstrukte sind in Tabelle 2 aufgeführt. Die Werte der verschiedenen Selbstkonzepte und des Klassenklimas sind auffällig hoch. Dieses deutet auf Deckeneffekte hin, entspricht jedoch dem Entwicklungsstand der Kinder in der Schuleingangsphase (Helmke, 1991).

Tab. 2: Deskriptive Statistiken und Skalenreliabilität der zentralen Instrumente zum ersten und zweiten Messzeitpunkt

|   |       | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>Cronbachs Alpha</i> |
|---|-------|----------|-----------|------------------------|
| Klassenklima                                    | MZP 1 | 0.74     | 0.12      | .64                    |
|   | MZP 2 | 0.75     | 0.12      | .73                    |
| Fähigkeitsselbstkonzept Singen <sup>1</sup>     | MZP 1 | 3.07     | 0.18      | .90                    |
|   | MZP 2 | 3.07     | 0.19      | .92                    |
| Fähigkeitsselbstkonzept Musizieren <sup>2</sup> | MZP 1 | 3.16     | 0.07      | .79                    |
|   | MZP 2 | 3.06     | 0.13      | .84                    |
| Fähigkeitsselbstkonzept Sport                   | MZP 1 | 3.67     | 0.09      | .79                    |
|   | MZP 2 | 3.65     | 0.15      | .77                    |
| Selbstkonzept der Schulfähigkeit                | MZP 1 | 0.85     | 0.06      | .71                    |
|   | MZP 2 | 0.86     | 0.06      | .79                    |

Anmerkungen. <sup>a</sup> Eigenentwicklung: Itembezeichnungen und Itemstatistiken können bei den Autoren erfragt werden. MZP 1 = Messzeitpunkt eins (Erhebung am Ende der ersten Klasse); MZP 2 = Messzeitpunkt zwei (Erhebung am Ende der zweiten Klasse).

<sup>1</sup> In Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Ulrike Kranefeld (Universität Bielefeld) und Prof. Dr. Rosemarie Mielke (Universität Hamburg).

Um die Effekte von möglichen Störvariablen zu kontrollieren, wurden folgende Hintergrundmerkmale aus dem zweiten Messzeitpunkt berücksichtigt (Tabelle 3).

Tab. 3: Beschreibung der Kovariaten und deskriptive Statistiken

| Konstrukt  | Quelle  | Antwortformat  | <i>M</i> | <i>SD</i> |
|--|---|--|----------|-----------|
| Wöchentliche Übungszeit auf dem Instrument (zu MZP 2)                | Schülerfragebogen (Eigenentwicklung)  | 1–4 (1 = weniger als eine Stunde die Woche, 4 = mehr als 5 Stunden die Woche)                                    | 1.50     | 0.61      |
| Wöchentliche Übungszeit für sportliche Aktivitäten (zu MZP 2)        | Schülerfragebogen (Eigenentwicklung)  | 1–4 (1 = weniger als eine Stunde die Woche, 4 = mehr als 5 Stunden die Woche)                                    | 2.74     | 0.84      |
| Kognitive Fähigkeiten: schlussfolgerndes Denken (KFT 1-3) (zu MZP 1) | Standardisierter Test (Heller & Geisler, 1983)                                    | <i>wle-Score</i>   | -0.39    | 0.96      |
| Kognitive Fähigkeiten: rechnerisches Denken (KFT 1-3) (zu MZP 1)     | Standardisierter Test (Heller & Geisler, 1983)                                    | <i>wle-Score</i>   | -0.64    | 1.30      |
| Jährliches Haushaltsbruttoeinkommen                                  | Elternfragebogen (Bos, Lankes, Prenzel, Schwippert, Valtin, Voss & Walther, 2005) | 1–6 (1 = weniger als 20.000 Euro im Jahr, 6 = 60.000 Euro und mehr)  | 3.68     | 1.89      |
| Anzahl an heimischen Büchern   | Schülerfragebogen (Bos et al., 2005)  | 1–5 (1 = 0–10 Bücher, 5 = mehr als 200 Bücher)   | 3.69     | 0.43      |
| Höchster Bildungsabschluss in der Familie                            | Elternfragebogen (Bos et al., 2005)   | 1–4 (1 = nicht zur Schule gegangen, keinen Abschluss, 4 = Fachschul-, Fachhochschul- und Universitätsabschlüsse) | 3.18     | 0.76      |

*Anmerkungen.* MZP 1 = Messzeitpunkt eins (Erhebung am Ende der ersten Klasse); MZP 2 = Messzeitpunkt zwei (Erhebung am Ende der zweiten Klasse);  
*wle-Score* = Weighted Likelihood Estimator zur Schätzung des Personenparameters (Werte stammen aus dem dichotomen Rasch-Modell).

Die familiären sozioökonomischen Hintergrundmerkmale ‚Jährliches Haushaltsbruttoeinkommen‘, ‚Anzahl an heimischen Büchern‘ und ‚höchster Bildungsabschluss in der Familie‘ wurden anhand eines standardisierten Fragebogens zum ersten Messzeitpunkt am Ende der ersten Klasse über die Eltern erhoben. Bei allen weiteren Messzeitpunkten fand eine erneute Befragung nur dann statt, wenn dieser Fragebogen zum ersten Messzeitpunkt nicht vorlag. In diesem Fall wurde bei fehlenden Werten zum ersten Messzeitpunkt auf die Angaben zum zweiten Messzeitpunkt zurückgegriffen.

Die Analysen erfolgten im Strukturgleichungsansatz. Dieser wurde gewählt, um die Messfehlertheorie und die Clusterung der Stichprobe zu berücksichtigen sowie einen adäquaten Umgang mit fehlenden Werten zu gewährleisten. Des Weiteren können im Strukturgleichungsansatz Modelle geschätzt werden, die Verstöße gegen Messinvarianz über die Zeit einbeziehen.

### 3 Ergebnisse

Die Überprüfung von Messinvarianz über die Zeit (für den ersten und zweiten Messzeitpunkt) erfolgte auf Grundlage von konfirmatorischen Faktorenanalysen im Strukturgleichungsansatz (Steenkamp & Baumgartner, 1998). Nachdem ein Basismodell (Level 1) berechnet wurde, bei dem alle Parameter über die zwei Messzeitpunkte frei variieren, wurden schrittweise einzelne Parameter über die Zeit fixiert. Zur Überprüfung von metrischer Invarianz (Level 2) wurden zunächst die Faktorladungen fixiert. Um die Instrumente auf strenge Messinvarianz (Level 3) hin zu untersuchen, wurden in einem nächsten Schritt zusätzlich zu den Faktorladungen die Schwellenwerte fixiert. Für das Modell der strikten Messinvarianz (Level 4) wurden neben den Faktorladungen und den Schwellenwerten auch die Residualvarianzen über die Zeit fixiert. Dieses letzte Modell ist zugleich das strengste Modell. Erst wenn strenge (skalare) Messinvarianz bestätigt werden kann, sind Mittelwertvergleiche für das untersuchte Instrument über die Zeit zulässig (Weiber & Mühlhaus, 2010). Diese schrittweise restringierten Modelle werden jeweils mit dem Basismodell verglichen, in dem alle Parameter über die Zeit frei variieren. Für einen Modellvergleich wurden die gängigen absoluten ( $\chi^2$ , RMSEA) und inkrementellen Fitstatistiken (TLI, CFI) sowie der  $\chi^2$ -Differenzentest verwendet. Die latenten Konstrukte weisen alle unterschiedliche Grade an Messinvarianz auf (Tabelle 4). So kann für das Selbstkonzept der Schulfähigkeit lediglich konfigurale Invarianz bestätigt werden, die für Gruppenvergleiche zwingend erforderlich (Weiber & Mühlhaus, 2010) ist. Dennoch dürfen Mittelwerte über die zwei Messzeitpunkte nicht verglichen werden, da hierfür zumindest strenge Invarianz notwendig wäre. Für das Selbstkonzept Sport und das Klassenklima kann partielle metrische Messinvarianz bestätigt werden. Partiiell bedeutet hier, dass einzelne Parameter über die zwei Messzeitpunkte frei geschätzt werden und dementsprechend nicht invariant sind. Aus der vorliegenden partiellen Messinvarianz resultiert nach Weiber und Mühlhaus (2010), dass Beziehungen der Konstrukte im Strukturmodell über die Messzeitpunkte verglichen werden dürfen. Für das Selbstkonzept Musizieren und das Selbstkonzept Singen liegt jeweils partielle strenge (skalare) Messinvarianz vor. Dies bedeutet, dass Mittelwertvergleiche über die Zeit zulässig sind.

Tab. 4: Überprüfung von Messinvarianz für die abhängigen latenten Konstrukte<sup>a</sup>

| Konstrukt                                   | Grad an Messinvarianz                  | Besonderheiten  |
|---|--|---|
| Selbstkonzept Sport (4 Items)               | Level 2: partielle metrische Invarianz | Faktorladungen von 2 Items variieren über die Zeit                                  |
| Selbstkonzept Singen (6 Items)              | Level 3: partielle strenge Invarianz   | Schwellenwerte von 3 Items variieren über die Zeit                                  |
| Selbstkonzept Musizieren (4 Items)          | Level 3: partielle strenge Invarianz   | Faktorladungen von 2 Items sowie Schwellenwerte von 4 Items variieren über die Zeit |
| Selbstkonzept der Schulfähigkeit (15 Items) | Level 1: konfigurale Invarianz         |   |
| Klassenklima (11 Items)                     | Level 2: partielle metrische Invarianz | Faktorladungen von 4 Items sowie Schwellenwerte von 5 Items variieren über die Zeit |

Anmerkungen. <sup>a</sup> Fitwerte der Messinvarianz-Modelle sind aus Platzgründen nicht angegeben, können aber bei den Autoren direkt angefordert werden.

Da für das latente Konstrukt des Selbstkonzepts der Schulfähigkeit lediglich konfigurale Messinvarianz bestätigt werden konnte, wird es von den weiteren Analysen ausgeschlossen. Für das Selbstkonzept Sport, Singen, Musizieren und das Klassenklima konnte mindestens partielle metrische Invarianz nachgewiesen werden (Tabelle 4). Dementsprechend wird für die weiteren Analysen der Strukturgleichungsansatz gewählt. Methodisch werden für jede dieser abhängigen Variablen Regressionsmodelle berechnet, die auf theoretischen Vorannahmen beruhen und somit alle relevanten Variablen, wie den sozioökonomischen und soziokulturellen Hintergrund und die kognitiven Fähigkeiten der Kinder berücksichtigen. Weiterhin ist anzumerken, dass die Modelle auf den zuvor ermittelten Invarianzgraden aufbauen. Das bedeutet, dass die Regressionsmodelle bereits Verstöße einzelner Faktorladungen oder Schwellenwerte gegen die Invarianzannahme über die Zeit berücksichtigen.

Die jeweils abhängige Variable (Selbstkonzept Singen, Selbstkonzept Musizieren, Selbstkonzept Sport und Klassenklima) wird durch die Ausprägung zu Messzeitpunkt eins und durch den Besuch einer Schule mit musikalischem versus sportlichem Profil vorhergesagt. Diese Variablen sind dichotom kodiert („Schulprofil Sport“ 0 = Schule mit musikalischem Profil, 1 = Schule mit Sportprofil; „Schulprofil Instrumental“ 0 = JeKi Schulen, 1 = Schulen mit langjährigem Musikprofil). Zusätzlich werden Effekte, die möglicherweise durch das Geschlecht, die kognitiven Grundfähigkeiten (KFT 1-3, Subskala 3, schlussfolgerndes Denken; KFT 1-3, Subskala 4, rechnerisches Denken) und den sozioökonomischen (jährliches Haushaltsbruttoeinkommen) und soziokulturellen Status (Anzahl an Büchern, höchster Bildungsabschluss in der Familie) verursacht werden, durch entsprechende manifeste Variablen kontrolliert (Tabelle 3).

Die Regressionsmodelle im Strukturgleichungsansatz deuten darauf hin, dass die theoretisch implizierte Datenmatrix zum Teil nicht auf die im Modell geschätzten Parameter passt (Tabelle 5). Hinweise darauf liefern Misfits in den inkrementellen und absoluten Fitwerten. So sollten der Comparative-Fit-Index (CFI) und der Tucker-Lewis-Index (TLI) möglichst nicht kleiner als .95 sein (Geiser, 2010). Diesen Richtwert überschreitet das Modell des Klassenklimas (Tabelle 5). Grund hierfür könnte die hohe Anzahl an zu schätzenden Parametern (11 Items) sein, da beispielsweise der CFI angibt, um „wie viel das Zielmodell besser auf die Daten passt als das (i.d.R. sparsamere) Unabhängigkeitsmodell“ (Geiser, 2010, S. 60). Ein weiterer Misfit zeigt sich im Modell des Selbstkonzepts Singen. Hier liegt der Root-Mean-Square-Error-of-Approximation (RMSEA) – dies ist ein Wert, der den approximativen Datenfit beschreibt (Geiser, 2010) – über dem Richtwert von .05. Browne und Cudeck (1993) gehen davon aus, dass ein Wert unter .08 als noch akzeptabel anzunehmen ist. Der RMSEA für das Selbstkonzept Singen liegt bei .056 und damit unter dem von Browne und Cudeck (1993) angegebenen Richtwert. Damit kann mit Ausnahme des Modells des Klassenklimas davon ausgegangen werden, dass die theoretischen Modellannahmen der zugrundeliegenden Regressionsmodelle gut auf die beobachtete Datenbasis passen.

Tab. 5: Regressionsmodelle im Strukturgleichungsansatz zur Vorhersage des musikalischen und sportlichen Selbstkonzepts und des Klassenklimas am Ende der zweiten Klasse (MZP 2)

|   | Selbstkonzept<br>Singen | Selbstkonzept<br>Musizieren | Selbstkonzept<br>Sport | Klassenklima |
|---|-------------------------|-----------------------------|------------------------|--------------|
|   | stand. Beta             | stand. Beta                 | stand. Beta            | stand. Beta  |
| Ausprägung des jeweiligen Selbstkonzepts bzw. des Klassenklimas MZP 1 | 0.415***                | 0.383***                    | 0.471***               | 0.477***     |
| Geschlecht (0=Mädchen; 1=Junge)                                       | -0.276***               | -0.134***                   | 0.204***               | -0.064       |
| Kognitive Fähigkeiten: schlussfolgerndes Denken (KFT 1-3) MZP 1       | -0.006                  | -0.087*                     | -0.056                 | 0.021        |
| Kognitive Fähigkeiten: rechnerisches Denken (KFT 1-3) MZP 1           | 0.013                   | 0.037                       | -0.031                 | 0.048        |
| Anzahl an heimischen Büchern  | 0.031                   | 0.065                       | 0.094                  | -0.027       |
| Jährliches Haushaltsbruttoeinkommen                                   | -0.105*                 | 0.012                       | -0.014                 | 0.053        |
| Höchster Bildungsabschluss in der Familie                             | -0.037                  | -0.087                      | -0.029                 | -0.094       |
| Schulprofil Sport   | -0.015                  | -0.057                      | 0.034                  | -            |
| Schulprofil Instrumental  | 0.057                   | -0.015                      | 0.044                  | -0.053       |
| Unterricht Instrument MZP 1 (0 = nein; 1 = ja)                        | -0.014                  | -0.014                      | -0.038                 | -0.153*      |
| Unterricht Instrument MZP 2 (0 = nein; 1 = ja)                        | -0.070                  | 0.025                       | -0.097                 | 0.088        |
| Übedauer Instrument MZP 2   | 0.066                   | 0.188***                    | -                      | -0.008       |
| Übedauer Sport MZP 2  | -                       | -                           | 0.069                  | -0.011       |
| R <sup>2</sup>  | .378                    | .248                        | .302                   | .276         |
| <i>Modell-Fit</i>   |                         |                             |                        |              |
| X <sup>2</sup>  | 135.757                 | 52.984                      | 49.065                 | 75.995       |
| df  | 34                      | 28                          | 26                     | 43           |
| p   | .000                    | .003                        | .004                   | .001         |
| CFI   | .977                    | .982                        | .980                   | .928         |
| TLI   | .985                    | .984                        | .980                   | .937         |
| RMSEA   | .056                    | .031                        | .031                   | .029         |

Anmerkungen. \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ ; MZP 1 = Messzeitpunkt eins (Erhebung am Ende der ersten Klasse); MZP 2 = Messzeitpunkt zwei (Erhebung am Ende der zweiten Klasse).

Für den Bereich des musikalischen Selbstkonzepts mit den Fähigkeitsselbstkonzepten Singen und Musizieren wird untersucht, ob der Besuch einer Schule mit sportlichem oder musikalischem Profil Einfluss auf die Ausprägung des jeweiligen Fähigkeitsselbstkonzepts hat. Diese Annahme kann anhand der vorliegenden Daten nicht bestätigt werden. Auch eine mögliche Tendenz, jenseits des Signifikanzniveaus, ist nicht erkennbar. Als signifikante Einflussgröße kann in den Modellen vor allem das Geschlecht ausgemacht werden (Tabelle 5). Dabei bewerten Jungen ihre Fähigkeiten im Singen und im Musizieren um  $\beta = .28$  ( $p < .001$ ) Skalenwertpunkte für Singen und  $\beta = .13$  ( $p < .001$ ) Skalenwertpunkte für Musizieren negativer als Mädchen. Für das Selbstkonzept Musizieren kann das schlussfolgernde Denken, operationalisiert über den KFT 1-3 Subskala 3 (Heller & Geisler, 1983), als relevante Einflussgröße identifiziert werden. Kinder mit höheren Werten auf der kognitiven Fähigkeitenskala bewerten ihre Fähigkeiten im Musizieren negativer als Kinder mit niedrigeren Werten. Zur

Vorhersage des Selbstkonzepts Musizieren zu Messzeitpunkt zwei ist zudem von Bedeutung, wie häufig das Kind wöchentlich auf seinem Instrument übt ( $\beta = .19$ ;  $p < .001$ ). Je häufiger es übt, desto besser schätzt es seine Fähigkeiten im Musizieren ein. Das Üben auf dem Musikinstrument hat allerdings keinen Einfluss auf die Einschätzung der Fähigkeiten im Singen. Das Fähigkeitsselbstkonzept Singen lässt sich allerdings durch das jährliche Haushaltsbruttoeinkommen vorhersagen ( $\beta = -.11$ ;  $p < .05$ ).

Auch für das Selbstkonzept Sport kann kein Einfluss des Besuchs einer Schule mit einem sportlichen oder musikalischen Förderprofil ausgemacht werden. Nach Kontrolle der Ausprägungen des Fähigkeitsselbstkonzepts zum ersten Messzeitpunkt spielt auch hier das Geschlecht zur Vorhersage des Selbstkonzepts Sport zu Messzeitpunkt zwei eine bedeutende Rolle. Jungen haben hier unter Kontrolle der Ausprägungen zu Messzeitpunkt eins ein signifikant höheres Selbstkonzept als Mädchen ( $\beta = .20$ ;  $p < .001$ ). Familiäre sozioökonomische Hintergrundmerkmale und kognitive Grundfähigkeiten können anhand der vorliegenden Daten nicht als relevante Einflussgrößen identifiziert werden. Dementsprechend liegen zur Vorhersage des Selbstkonzepts Sport am Ende der zweiten Klasse unter Kontrolle der aufgeführten Variablen neben dem Geschlecht und den Ausprägungen in der ersten Klasse keine weiteren Prädiktoren vor.

Des Weiteren wird untersucht, ob sich der Besuch einer Schule mit einem spezifischen Schulprofil auf das von Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Klassenklima auswirkt. Zunächst muss berichtet werden, dass hier das Klassenklima als Individualmerkmal und nicht als kollektives Merkmal erfasst und in den Analysen berücksichtigt wird. Grund hierfür ist vor allem, dass nicht ausgeschlossen werden kann, dass die Zusammensetzung der ersten Klasse nicht der Zusammensetzung der zweiten Klasse entspricht. So wurden zu Beginn der zweiten Klasse vereinzelt Schülerinnen und Schüler aus organisatorischen oder pädagogischen Gründen umverteilt. Darüber hinaus kam es während der Analyse des Regressionsmodells zu Schätzproblemen. So konnte das Modell mit den zuvor berücksichtigten Variablen, auch nachdem die Anzahl der Iterationen hochgesetzt wurde, nicht geschätzt werden. Aus diesem Grund wurde die dichotome Variable ‚Schulprofil Sport‘ aus dem Modell entfernt (Tabelle 5). Die erfassten sozioökonomischen Hintergrundmerkmale sowie die kognitiven Grundfähigkeiten eignen sich in dem nun geschätzten Modell nicht zur Vorhersage des Klassenklimas am Ende der zweiten Klasse. Lediglich das Spielen eines Musikinstruments zum Ende der ersten Klasse scheint die Wahrnehmung des Klassenklimas zum Ende der zweiten Klasse zu determinieren ( $\beta = -.15$ ;  $p < .05$ ). Kinder, die am Ende der ersten Klasse Unterricht für ein Musikinstrument erhalten haben, bewerten das Klassenklima am Ende der zweiten Klasse signifikant schlechter als Kinder ohne Instrumentalunterricht. Darüber hinaus spielt es keine Rolle, ob die Kinder auch in der zweiten Klasse ein Musikinstrument erlernen.

## 4 Diskussion

Aktuell sind vielerorts Schulen darin bestrebt, sich durch ein spezielles Förderprofil von anderen Schulen abzuheben, um somit wettbewerbsfähig zu werden oder zu bleiben. Besonders weit verbreitet sind dabei sportliche und musikalische Profile. Obwohl sie in der breiten Öffentlichkeit auf große Akzeptanz stoßen und Aussagen wie „Mozart macht schlau“ (Brettschneider, 2008) dies noch untermauern, fehlt es an empirisch belastbaren Studien zu den Effekten von schulischen Zusatzangeboten auf Schülerebene (Eder, 2011). Die zentrale Fragestellung dieser Arbeit befasst sich mit den Auswirkungen der Schulprofilbildung im musikalischen und sportlichen Bereich auf die Entwicklung in unterschiedlichen Bereichen des Selbstkonzepts und auf das von Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Klassenklima in den ersten beiden Grundschuljahren. Die Analysen wurden auf der Grundlage einer im Kontext der JeKi-Begleitforschung konzipierten Studie durchgeführt. Die Stichprobe umfasst Schulen, mit einem musikalischen oder sportlichen Profil. Im musikalischen Profil sind zum einen Schulen die in Hamburg und in Nordrhein-Westfalen an JeKi teilnehmen und zum anderen Schulen mit unspezifischen, jedoch langjährig etablierten Konzepten, sogenannte Instrumentalschulen, enthalten. Die Schulen mit Sportprofil wurden über das Konzept der ‚Bewegten Schule‘ erfasst, wobei auch dieses kaum dokumentiert ist und die Umsetzung zwischen den Schulen stark variiert. Hier zeigen sich wesentliche Einschränkungen der dargestellten Befunde: Die Schulprofile sind kaum zu vereinheitlichen und oft ohne festgeschriebenes Konzept. Lediglich für JeKi existieren annähernd klare Vorgaben und Umsetzungsempfehlungen, wobei sich die Konzepte zwischen Hamburg und Nordrhein-Westfalen deutlich unterscheiden, wie Eingangs berichtet wurde. Auswirkungen bestimmter Förderprofile auf Schülerebene können so aufgrund einer Datenbasis mit großer Varianzbreite nur unzureichend empirisch abgesichert werden. So scheint es nicht verwunderlich, dass die Antwort auf die zentrale Frage, inwiefern sich der Besuch einer Schule mit einem musikalischen oder sportlichen Förderprofil auf unterschiedliche Bereiche des Selbstkonzepts und das Klassenklima auswirkt, ernüchternd ausfällt. Anhand der zugrunde liegenden Datenbasis kann kein Einfluss durch den Besuch einer Schule mit einem bestimmten Förderprofil auf das Selbstkonzept oder das Klassenklima nachgewiesen werden. Des Weiteren muss einschränkend darauf hingewiesen werden, dass eine Stichprobenverzerrung aufgrund systematischen Dropouts in den Vergleichsgruppen ‚Schulen mit Sportprofil‘ in Nordrhein-Westfalen und ‚Schulen mit langjährigem Musikprofil‘ in Hamburg nicht ausgeschlossen werden kann. Auch die Varianzaufklärung der latenten Konstrukte beträgt maximal 38 Prozent für das Selbstkonzept Singen. Dieses deutet darauf hin, dass die aufgeführten manifesten Variablen (sozioökonomischer Hintergrund etc.) nur begrenzt dazu geeignet scheinen, die beobachtete Varianz der abhängigen Variablen zu erklären. Hier wäre es in Zukunft wünschenswert, weitere Einflussgrößen zu identifizieren sowie die latenten Variablen miteinander in Beziehung zu setzen.

Mit Ausnahme des Selbstkonzepts Singen scheinen sich die sozioökonomischen und soziokulturellen Hintergründe zudem nicht auf die Einschätzung der musikalischen und sport-

lichen Fähigkeiten niederzuschlagen. Für das Selbstkonzept Singen scheint das jährliche Haushaltsbruttoeinkommen ein signifikanter Prädiktor zu sein. Kinder aus Elternhäusern mit einem hohen jährlichen Haushaltsbruttoeinkommen bewerten ihre Fähigkeiten im Singen tendenziell negativer als Kinder aus Elternhäusern mit einem niedrigen jährlichen Haushaltsbruttoeinkommen. Dieses Phänomen ist zwar schwach ausgeprägt, könnte aber nach der bourdieuschen Theorie darauf hindeuten, dass Eltern, die zur wohlhabenderen Bevölkerungsschicht gehören, über eine ausgeprägtere kulturelle Distinktion verfügen als Eltern aus ökonomisch schlechter gestellten Schichten (Bourdieu, 1983). So kann angenommen werden, dass Eltern mit einer ausgeprägten kulturellen Neigung ihren Kindern ein differenzierteres, möglicherweise auch ein eher kritisches Feedback geben als Eltern, die keine Affinität zu Musik bzw. zum Musizieren oder Singen haben. Ein Befund, der nicht auf Anhieb interpretiert werden kann, ist der Einfluss des schlussfolgernden Denkens – als Teil der kognitiven Grundfähigkeiten – auf die Ausprägungen des Selbstkonzepts Musizieren zum zweiten Messzeitpunkt. Kinder mit hohen Werten auf der Subskala ‚schlussfolgerndes Denken‘ des Kognitiven Fähigkeitentests bewerten ihre Fähigkeiten im Musizieren negativer als Kinder mit hohen Werten.

Die Wahrnehmung des Klassenklimas zum Ende der zweiten Klasse lässt sich neben den Ausprägungen des Klassenklimas zum ersten Messzeitpunkt auch durch das Erlernen eines Musikinstruments in der ersten Klasse vorhersagen. Dieser Einfluss ist zwar signifikant, der Effekt jedoch, ähnlich wie für die weiteren hier berichteten Prädiktoren, relativ gering. Kinder, die in der ersten Klasse ein Musikinstrument erlernen, nehmen das Klassenklima am Ende der zweiten Klasse negativer wahr als Kinder, die kein Instrument erlernen. Möglicherweise resultiert dieser Befund auf der Gruppenzusammensetzung. So erhalten die Kinder der Substichproben JeKi Hamburg und JeKi Nordrhein-Westfalen bereits ab der ersten Klasse eine Grundmusikalisierung (in Hamburg zunächst durch die Klassen- oder Musiklehrkraft). Auch für die Kinder aus ‚Schulen mit langjährigem Musikprofil‘ kann dies angenommen werden. Möglicherweise ist der Indikator ‚Unterricht auf einem Instrument‘ zu Messzeitpunkt eins hoch konfundiert mit dem Indikator ‚Sportprofil‘. Demnach bewerten Kinder an Sportschulen das Klassenklima besser als Kinder an Schulen mit einem Musikprofil. Grund hierfür könnte das gemeinsame Sporttreiben (Mannschaftssport) sein. Methodisch muss das Regressionsmodell zur Vorhersage des Klassenklimas zum Ende der zweiten Klasse jedoch mit Vorsicht interpretiert werden. Bereits anhand der Messinvarianzanalysen zeigen sich deutliche Verstöße gegen die Annahme strenger oder strikter Messinvarianz. Lediglich partielle metrische Invarianz kann bestätigt werden. Zudem liegt ein Misfit der inkrementellen Fitwerte im Regressionsmodell vor. Dieses konnte darüber hinaus nur durch den Ausschluss der dichotomen Variable ‚Schulprofil Sport‘ geschätzt werden. Diese Einschränkungen deuten darauf hin, dass die Ergebnisse aus dem Regressionsmodell nur mit äußerster Vorsicht interpretiert werden sollten.

Ein zentraler Befund der hier vorgestellten Regressionsmodelle ist der Geschlechterunterschied in den Selbstkonzepten Singen, Musizieren und Sport. Die Befunde spiegeln die be-

reits von Marsh (1989), Eccles et al. (1993), Wigfield et al. (1997) und anderen publizierten Ergebnisse wider, wonach sich die Unterschiede in den verschiedenen Selbstkonzeptbereichen analog zu sogenannten Geschlechtsrollenstereotypen verhalten (Hannover, 2010). So bewerten Jungen ihre Fähigkeiten in Sport signifikant besser als Mädchen und Mädchen ihre Fähigkeiten in Singen und Musizieren signifikant besser als Jungen. Anhand qualitativer und quantitativer Daten aus dem weiteren Kontext der Studie SIGrun zeigen sich auch erste Hinweise auf Geschlechtsrollenstereotype bei Busch & Strauß (2011). So unterscheiden sich Jungen und Mädchen deutlich hinsichtlich ihrer Präferenzurteile. Jungen und Mädchen differenzieren eindeutig zwischen ‚Jungen-, und ‚Mädchenmusik‘. Es kann angenommen werden, dass ein Konzept wie JeKi dazu beitragen kann, diese Geschlechtsrollenstereotype aufzubrechen. Insbesondere Jungen können möglicherweise durch Erfahrungen am Musikinstrument und durch soziale Vergleichsprozesse innerhalb der Lerngruppe zu einer angemessenen Einschätzung ihrer musikalischen Fähigkeiten gelangen. Dies scheint aktuell (noch) nicht immer der Fall zu sein, obgleich die Übedauer am Musikinstrument bereits einen Einfluss auf das Selbstkonzept Musizieren am Ende der zweiten Klasse hat. Da die Geschlechtsrollenstereotype und die Fähigkeitsselbstkonzepte eng mit der Auswahl von Freizeitaktivitäten und der Auswahl von frei wählbaren schulischen Angeboten in Zusammenhang stehen (Eccles et al., 1993; Hannover, 2010), sollte eine gewisse Sensibilisierung der involvierten Lehrkräfte erfolgen. So scheint es wünschenswert, Instrumentalstücke sowie auch sportliche Aktivitäten entweder möglichst geschlechtsneutral auszuwählen oder aber einen gewissen Ausgleich zwischen ‚Mädchenmusik‘ und ‚Jungenmusik‘ aber auch zwischen sportlichen Angeboten, die mit solchen Stereotypen behaftet sind, herzustellen.

Möglicherweise können die hier betrachteten etwaigen Einflüsse und Zusammenhänge erst über einen längeren Zeitraum beobachtet werden. Hierfür soll der gesamte Datensatz inklusive der Daten aus dem dritten und vierten Messzeitpunkt genutzt werden, der noch dieses Jahr durch den letzten Erhebungszeitpunkt vervollständigt werden wird. Durch die diskontinuierliche Entwicklung personenbezogener Merkmale der Kinder im jungen Alter stellt die empirische Untersuchung von Entwicklungsverläufen im Längsschnitt methodisch eine Herausforderung dar. So zeigen sich die in den ersten beiden Grundschuljahren genutzten Instrumente lediglich als partiell invariant. Dementsprechend variieren einige der beobachteten Parameter in ihrer Messstruktur bereits zwischen den ersten beiden Messzeitpunkten. Bisher liegen jedoch kaum Arbeiten vor, die sich mit dem Umgang von fehlender Messinvarianz befassen. Des Weiteren können zukünftige Untersuchungen zu Auswirkungen bestimmter Förderprofile nur dann auf eine empirisch belastbare breite Datenbasis gestellt werden, wenn Schulprofile und die damit verbundenen Förderangebote systematisiert und dokumentiert werden. Erst dann werden sie für empirische Analysen nutzbar sowie, und das ist in der Praxis für Schulen von besonderem Interesse, für interessierte Eltern und Schülerinnen und Schüler annähernd vergleichbar.

## Literaturverzeichnis

- Ahnert, J., Bös K. & Schneider, W. (2003). Motorische und kognitive Entwicklung im Vor- und Schulalter: Befunde der Münchner Längsschnittstudie LOGIK. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35, 185–199.
- Avenarius, H., Baumert, J., Döbert, H. & Füssel, H.-P. (Hrsg.). (1998). *Schule in erweiterter Verantwortung: Positionsbestimmungen aus erziehungswissenschaftlicher, bildungspolitischer und verfassungsrechtlicher Sicht*. Neuwied: Luchterhand.
- Bähr, J. & Schwab, C. (2002). Vom Modellversuch zum Projekt: Kooperation von Schule und Musikschule in Hessen. In: S. Helms (Hrsg.): *Allgemein bildende Schule und Musikschule in europäischen Ländern*. Kassel: Bosse (Musik im Diskurs, 17), S. 67–78.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bastian, H. G. (2002). *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen* (3. Aufl., unter Mitarbeit von A. Kormann, R. Hafen & M. Koch). Mainz: Schott.
- Behörde für Schule und Berufsbildung (2012). *Jedem Kind ein Instrument*. Zugriff am 29. September 2011 unter <http://www.hamburg.de/jeki/>.
- Bernecker, C., Haag, L. & Pfeiffer, W. (2006). Musikalisches Selbstkonzept. Eine empirische Untersuchung. *Diskussion Musikpädagogik*, 29, 53–57.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R., Voss, A. & Walther, G. (Hrsg.). (2005). *IGLU: Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz (Soziale Welt, Sonderband 2).
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In: Bollen K. A., Long J. S. (Hrsg.), *Testing structural equation models* (S. 136–162). Newbury Park: Sage.
- Brettschneider, W.-D. (2008). Mozart macht schlau und Sport bessere Menschen. Transfer-effekte musikalischer Betätigung und sportlicher Aktivität zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In: V. Oesterhelt, J. Hofmann, M. Schimanski, M. Scholz & H. Altenberger (Hrsg.), *Sportpädagogik im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen, wissenschaftlicher Ansprüche und empirischer Befunde, Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 7. - 9. Juni 2007 in Augsburg* (S. 15–26). Hamburg: Czwalina.
- Buchborn, T. (2011). *Neue Musik im Musikunterricht mit Blasinstrumenten*. Essen, Ruhr: Die blaue Eule.
- Busch, V. & Strauß, J. (2011). *Development of Music Preference of Primary School Children*. Vortrag gehalten auf der European Conference on Educational Research (ECER) 2011, 12.–16. September 2011 in Berlin.
- Deutscher Musikrat (Hrsg.). (2008). *Musik Almanach 2007/08: Daten und Fakten zum Musikleben in Deutschland*. Regensburg: ConBrio.

- Dickhäuser, O. & Schrahe, K. (2006). Sportliches Fähigkeitsselfkonzept und allgemeiner Selbstwert. Zur Bedeutung von Wichtigkeit. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 13, 98–103.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D. & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830–847.
- Edelstein, W. (2008). Ganztagschule: ein entwicklungspädagogischer Systemwechsel? In A. Henschel (Hrsg.), *Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation* (S. 83–93). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eder, F. (1996). *Schul- und Klassenklima: Ausprägungen, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen* (Studien zur Bildungsforschung & Bildungspolitik, 8). Wien: Studienverlag.
- Eder, F. (2011). Wie gut sind Musikhauptschulen? In H. Altrichter, M. Heinrich, & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem* (S. 165–192). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Foy, P. & Joncas, M. (2003). *Progress in International Reading Literacy Study 2006: School Sampling Manual* (Version 1). Unveröffentlichtes Manuskript.
- Geiser, C. (2010). *Datenanalyse mit Mplus. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gerlach, E. & Brettschneider, W.-D. (2004). Sportliches Engagement und Entwicklung im Kindesalter: Eine Längsschnittstudie. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 16 (1), 108–126.
- Greubel, S. (2007). *Kindheit in Bewegung. Die Auswirkungen sportlicher Förderung auf das Selbstkonzept und die Motorik bei Grundschulkindern*. Berlin: Logos Verlag Berlin.
- Haenisch, H. (2003). *Evaluation der schulischen Ganztagsangebote in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Befragungen*. Unter Mitarbeit von H. P. Wilden. Hrsg. v. Landesinstitut für Schule. Soest. Zugriff am 03. März 2012 unter [http://www.partner-fuer-schule.nrw.de/dev/t3/fileadmin/user\\_upload/forum-schule/forum-schule-archiv/archiv/10/ganztag\\_evaluation.pdf](http://www.partner-fuer-schule.nrw.de/dev/t3/fileadmin/user_upload/forum-schule/forum-schule-archiv/archiv/10/ganztag_evaluation.pdf).
- Hannover, B. (2010). Sozialpsychologie: Sozialpsychologie und Geschlecht: Die Entstehung von Geschlechterunterschieden aus Sicht der Selbstpsychologie. In G. Steins (Hrsg.), *Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung* (S. 27–42). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87–97.
- Heim, R. & Brettschneider, W.-D. (2002). Sportliches Engagement und Selbstkonzeptentwicklung im Jugendalter. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5, 118–138.
- Heller, K. & Geisler, H.-J. (1983). *KFT 1-3: Kognitiver Fähigkeits-Test*. Weinheim: Beltz Test GmbH (Grundschulform).
- Helmke, A. (1991). Entwicklung des Fähigkeitselfbildes vom Kindergarten bis zur dritten Klasse. In: R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung* (Der Mensch als soziales und personales Wesen, Bd. 11, S. 83–99). Stuttgart: Ferdinand Enke.

- Lehmann-Wermser, A., Naacke, S., Nonte, S. & Ritter, B. (Hrsg.). (2010). *Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen: Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven*. Weinheim: Juventa.
- Lütke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung: Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau*, 58, 103–117.
- Marsh, H. W., Barnes, J., Cairns, L. & Tidman, M. (1984). Self-description questionnaire: age and sex effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology*, 76, 940–956.
- Marsh, H. W. (1986). Global self-esteem: Its relation to specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1224–1236.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417–430.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2008). *Preisträger der Landesauszeichnung "Bewegungsfreudige Schule NRW 2008" stehen fest*. Pressemitteilung des Ministeriums für Schule und Weiterbildung (Düsseldorf, 19.12.2008). Zugriff am 06. März 2012 unter <http://bildungsklick.de/pm/65263/preistraeger-der-landesauszeichnung-bewegungsfreudige-schule-nrw-2008-stehen-fest/>
- Möller, J. & Trautwein, U. (2009). Selbstkonzept. In: E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 179–204). Berlin: Springer.
- Muthén, B. O. & Muthén, L. K. (1998 – 2007). Mplus (Version 5) [Computer software].
- Nonte, S. (2012a). *Entwicklungen und Auswirkungen der Schulprogrammarbeit an allgemeinbildenden Schulen in ausgewählten europäischen Ländern und Implementationsperspektiven für Deutschland*. Manuskript in Vorbereitung.
- Nonte, S. (2012b). *Die Überprüfung von geschlechtsbezogener Messinvarianz des Fähigkeitsselbstkonzepts von Grundschulern in der Schuleingangsphase*. Manuskript in Druck.
- Nonte, S. & Naacke, S. (2010). MUKUS – Die Ergebnisse. In A. Lehmann-Wermser, S. Naacke, S. Nonte & B. Ritter (Hrsg.), *Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen: empirische Befunde, Chancen und Perspektiven* (S. 53–210). Weinheim: Juventa.
- O'Mara, A., Marsh, H. W., Craven, R. G. & Debus, R. L. (2006). Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist*, 41, 181–206.
- Rauer, W. & Schuck, K.-D. (2004). FEESS 1-2: Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen. Göttingen: Beltz Test GmbH.
- Schulte, K., Lehmann-Wermser, A., Nonte, S. & Schwippert, K. (2010). *Aspekte der Stichprobenziehung einer Studie im musisch-kulturellen Kontext*. Poster präsentiert auf dem 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), 15. bis 17. März in Mainz.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407–441.

- Steenkamp, J.-B. E. M. & Baumgartner, H. (1998). Assessing measurement invariance in cross-national consumer research. *Journal of Consumer Research*, 25, 78–90.
- Timmermann, D. (1995). Abwägen heterogener bildungsökonomischer Argumente zur Schulautonomie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 49–60.
- Wagner, P. & Alfermann, D. (2006). Allgemeines und physisches Selbstkonzept. In: K. Bös & W. Brehm (Hrsg.): *Handbuch Gesundheitssport* (2. überarbeitete Aufl., S. 334–345). Schorndorf: Hofmann, S.
- Weber, E. W., Spychinger, M. & Patry, J.-L. (1993). *Musik in der Schule: Ein ehrgeiziges Projekt*. Zugriff am 26. Mai 2009 unter [http://www.ewaweber.ch/musik\\_macht\\_schule.htm](http://www.ewaweber.ch/musik_macht_schule.htm).
- Weiber, R. & Mühlhaus, D. (2010). *Strukturgleichungsmodellierung: Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS*. Berlin: Springer.
- Wigfield, A., Harold, R. D., Freedman-Doan, C., Eccles, J., Yoon, K. S., Arbreton, A. J. A., Blumenfeld, P. (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, 451–469.

## **Autoren:**

### **Sonja Nonte**

Universität Hamburg  
Fachbereich Erziehungswissenschaft 1:  
Allgemeine, Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft  
Arbeitsbereich Evaluation von Bildungssystemen  
Binderstr. 34  
20146 Hamburg

Email: [sonja.nonte@uni-hamburg.de](mailto:sonja.nonte@uni-hamburg.de)

### **Knut Schwippert**

Universität Hamburg  
Fachbereich Erziehungswissenschaft 1:  
Allgemeine, Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft  
Arbeitsbereich Evaluation von Bildungssystemen  
Binderstr. 34  
20146 Hamburg

Email: [knut.schwippert@uni-hamburg.de](mailto:knut.schwippert@uni-hamburg.de)