pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Pfeiffer, Wolfgang

Das musikalische Selbstkonzept. Eine Studie zum Einfluss bereichsspezifischer Expertise auf das Selbstkonzept

Schläbitz, Norbert [Hrsg.]: Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik. Essen : Die Blaue Eule 2007, S. 239-253. - (Musikpädagogische Forschung; 28)

Quellenangabe/ Reference:
Pfeiffer, Wolfgang: Das musikalische Selbstkonzept. Eine Studie zum Einfluss bereichsspezifischer Expertise auf das Selbstkonzept - In: Schläbitz, Norbert [Hrsg.]: Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik. Essen : Die Blaue Eule 2007, S. 239-253 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-251253 - DOI: 10.25656/01:25125

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-251253
https://doi.org/10.25656/01:25125

in Kooperation mit / in cooperation with:

AMPF

http://www.ampf.info

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Themenstellung: Zu Beginn des 21. Jahrhunderts ist die Globalisierung längst dem rein theoretischen Diskurs entwachsen und maßgeblich prägende Instanz des gesellschaftlichen Lebens geworden. Globalisierung, das impliziert alltäglich gewordene Begegnungen mit dem Fremden, Revision von Wertvorstellungen, Veränderung der Umgangsweisen mit Musik, und insbesondere bei Heranwachsenden impliziert Globalisierung erweiterte Formen zur Sozialisation durch eine (Musik-)Kultur der Vielfalt. Mit Vielfalt und Wandel gehen aber auch Verlustängste einher, sodass entsprechende Tendenzen gelegentlich sowohl zu Konflikten in der Begegnung als auch zu Abschottungstendenzen zwecks Erhalts des Vertrauten führen. Ein so tiefgreifender Wandel, der an territorialen Grenzen nicht mehr Halt macht und ontologische Grundüberzeugungen prinzipiell in Zweifel zieht, lässt es als notwendig erscheinen, zu begleiten und so Musikpädagogik auch „interkulturell" zu verstehen. Folglich gilt es, wissenschaftsorientierte Standortbestimmungen vorzunehmen, veränderte musikpädagogische Konzepte in einer Kulturlandschaft des „global village" zu bedenken und restaurative Bestrebungen in der Musikpädagogik kritisch zu beleuchten.
Dieser Band enthält Vorträge der Jahrestagung des AMPF vom Oktober 2006 in Lingen zur Tagungsthematik „Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik". Darüber hinaus versammelt er auch auf der Tagung gehaltene freie Forschungsbeiträge.

Der Herausgeber: Norbert Schläbitz, Jg. 1959, Medientheoretiker und Musikpädagoge. Studium Lehramt Sek II/I (Deutsch/Musik). 1984-1992 Filmmusikkomponist. Schuldienst. Promotion. Habilitation. Mitarbeit bis 2004 im Bundesfachausschuss „Musik und Medien" des Deutschen Musikrates und seit 2005 im Vorstand des AMPF. Seit 2004 o. Professor für Musikdidaktik am Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Forschungsschwerpunkte: „Neue Medien und Musik", „Neue Lernformen im Musikunterricht". Herausgeber der Reihe „EinFach Musik – Unterrichtsmodelle" (Schöningh).

ISBN 978-3-89924-202-7

Interkulturalität

Musikpädagogische Forschung

Norbert Schläbitz
(Hrsg.)

Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik

verlag DIE BLAUE EULE essen

Inhalt

Norbert Schläbitz:

Vorwort – Interkulturelle Begegnungen oder: Vom konstruktiven Befremden 7

Beiträge zum Tagungsthema

Georg Auernheimer:

Leitmotive interkultureller Bildung. Interkulturelle Bildung im Zeichen von Migration, Europäisierung und Globalisierung 13

Dorothee Barth:

Nicht Ethnie, nicht Bildung, sondern Bedeutungszuweisung. Plädoyer für einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff 31

Martina Krause:

Kulturkonstruktion durch Bedeutungskonstruktion? Perspektiven für einen Musikunterricht als Ort der Konstituierung von Kultur 53

Alexandra Kertz-Welzel:

Kann multikultureller Musikunterricht die Gesellschaft verändern? Erfahrungen aus den USA 69

Bernd Clausen:

Was bedeutet Komparative Musikpädagogik? Eine Studie zum japanischen Musikunterricht in traditioneller Musik 91

Anja Rosenbrock:

Irgendwie Multi? Interkulturelles Lernen in interkultureller Musikerziehung und bilingualem Sachfachunterricht 115

Wolfgang Feucht:

Was soll Sandra lernen, wenn sie türkisch singt? Die Lehr-Lern-Ziele der Musikpädagogik in Bezug auf Interkulturalität 141

Hans Jünger:

„Afrika“ im Schulbuch. Interviewstudie zur Rezeption von Unterrichtsmedien durch Musiklehrer 165

Dimitris Kontos:

Die Darstellung des griechischen Lieds *Dóxa to theó* in Musiklehrbüchern der Sekundarstufe 189

Heinrich Klingmann:

Das Groovephänomen als (interkulturelles) Vermittlungsproblem 213

Freie Beiträge

Wolfgang Pfeiffer:

Das musikalische Selbstkonzept. Eine Studie zum Einfluss bereichsspezifischer Expertise auf das Selbstkonzept 239

Christine Moritz:

Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik 255

Daniela Neuhaus:

„Zur Zeit sehe ich meine berufliche Zukunft als …“ Ergebnisse einer Befragung zum Berufswahlprozess von Lehramtsstudierenden mit dem Fach Musik 287

Andreas Lehmann-Wermser, Christiane Liermann & Veronika Busch:

Posterpräsentation & Erläuterung zur Folgestudie: Beeinflussung von Musikpräferenzen bei Grundschulkindern 305

WOLFGANG PFEIFFER

Das musikalische Selbstkonzept

Eine Studie zum Einfluss bereichsspezifischer Expertise auf das Selbstkonzept

1. Die Ausgangslage

Der Einfluss von Musik auf die Entwicklung der Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen wird von Eltern, Pädagogen und Politikern häufig beschrieben, gefordert und beschworen; ein experimenteller Nachweis ist nur selten gelungen. Dennoch ist es eine alltägliche Beobachtung, dass sich bei Kindern und Jugendlichen musikalische Expertise irgendwie auf die Persönlichkeit auswirkt. Eine hohe Expertise können Kinder und Jugendliche auf dem Gebiet der Musik erlangen als Instrumentalisten oder als Mitglieder international renommierter Knabenchöre. Im Zentrum der Untersuchung steht die Auswirkung verschiedener Grade musikalischer Expertise auf das Selbstkonzept von Kindern und Jugendlichen.

Der Nachweis von Transferwirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung, die auf empirisch gesicherter Basis stehen, ist kaum gelungen (Bastian 2000). Dies heißt aber nicht, dass es sie nicht geben muss. Ein Problem dabei ist, dass es gute theoretische Gründe dafür gibt, weshalb ein oftmals gewünschter allgemeiner Transfer auf Persönlichkeitsvariablen wie Intelligenz oder Kreativität ausbleiben muss (Stern, 2001), wie auch in anderen Domänen nachgewiesen werden konnte (Haag & Stern, 2000). Ein weiteres Problem kann auch in der gewählten Methode liegen (Haag, 1995). In der sehr umfangreichen Längsschnittstudie zu Musik und ihre Wirkungen folgert der Bastian (2000): „Musikerziehung hat keinen Einfluss auf das Selbstkonzept von Kindern im Alter zwischen sieben/acht und elf/zwölf Jahren. Tief greifende Entwicklungen sind eher in der Zeit nach der Grundschule zu vermuten, in der Phase der Pubertät“ (S. 453). Freilich könnte das Ergebnis auch in dem von Bastian gewählten Messinstrument des Semantischen Differenzials begründet sein. Hattie (1992) resümiert aufgrund ihrer evaluativen Sichtung von Instrumenten zur

Erfassung des Selbstkonzeptes: „The semantic differential seems to have been poorly used for measuring self-concept“ (S. 160).

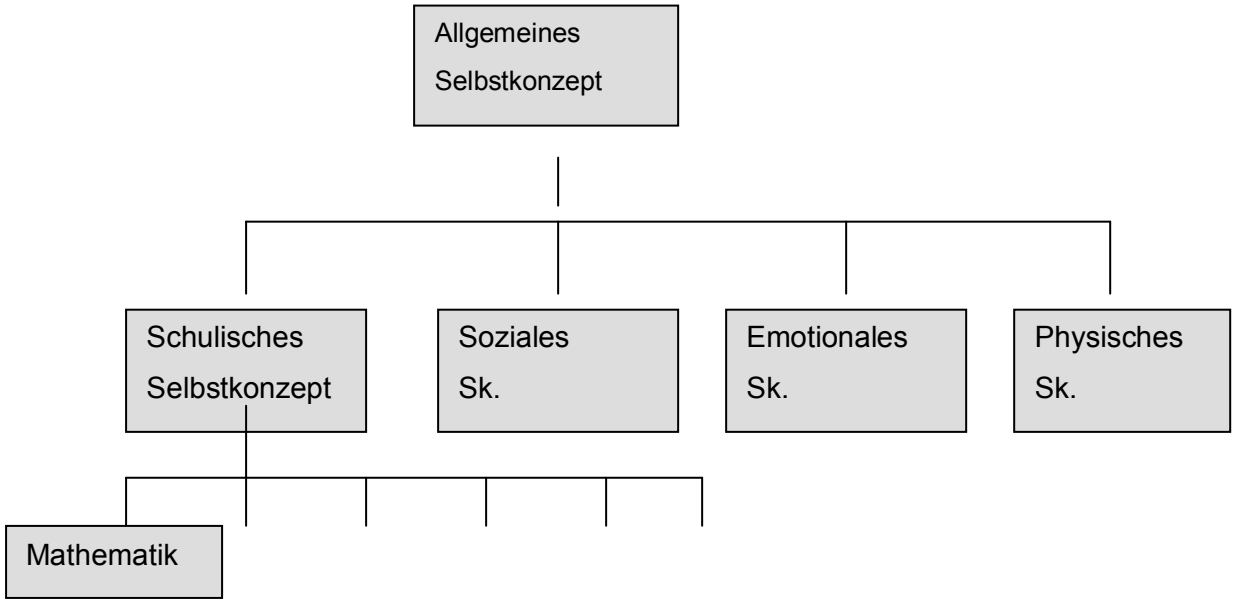
Für die Untersuchung des Selbstkonzeptes im Kontext Musik gibt es einen guten Grund: Das Selbstkonzept hat sich in der Psychologie zu einem zentralen Untersuchungsgegenstand entwickelt. Die Auffassung, die eine Person hinsichtlich ihrer eigenen Fähigkeiten in verschiedenen Lebensbereichen hat, aber auch die Frage, wie gern sie sich mit diesen Bereichen auseinandersetzt, nehmen nicht nur Einfluss auf das Verhalten der Person im entsprechenden Gebiet, sondern zeigen auch Auswirkungen auf ihr allgemeines Wohlbefinden.

Für die Pädagogik und Fachdidaktik erhält die Kenntnis um die Entstehung und Auswirkung von Fähigkeitsselbstkonzepten für die Gestaltung von Erziehungs- und Unterrichtsprozessen unmittelbar praktische Bedeutung.

2. Das Selbstkonzept

Gerade im schulischen Kontext hat sich die Forschung zum Selbstkonzept als fruchtbarer Gegenstand erwiesen. Schulische Selbstkonzepte gelten in der pädagogisch-psychologischen Forschung als bedeutsame Schülermerkmale, die leistungsthematisches Verhalten erklären und vorhersagen können (siehe Literatur in Lüdtke et al., 2002). Definiert als generalisierte selbstbezogene Fähigkeitskognitionen beziehen sie sich auf die erbrachten Leistungen in den verschiedenen Schulfächern. So ist es unbestritten, dass schulische Selbstkonzepte Lernprozesse in der Schule fördern wie sie sich auch umgekehrt zu nicht unbeträchtlichem Teil aus schulischen Erfolgs- und Misserfolgserlebnissen speisen (siehe Literaturzusammenstellung in Köller & Baumert, 2001).

Shavelson, Hubner und Stanton (1976) kommt das Verdienst zu, ein Selbstkonzeptmodell mit einer multifaktoriellen hierarchischen Struktur entwickelt zu haben, das als Grundlage für weitere Forschungen diente.



Das multidimensionale und hierarchische Selbstkonzept nach Shavelson et al. (1976)

Eine zentrale Revision bestand darin, an Stelle eines allgemeinen Fähigkeitsselbstkonzepts zwei weitgehend unabhängige Komponenten anzunehmen, nämlich das sprachliche und mathematisch Selbstkonzept (Marsh, Byrne & Shavelson, 1988). Wenn auch die Autoren keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhoben haben, sondern es durchaus für vorstellbar hielten, dass es über die von ihnen genannten hinaus weitere Selbstkonzepte gibt, so wurden im Gefolge im schulischen Kontext hauptsächlich das sprachliche und mathematische Selbstkonzept untersucht und andere Bereiche, die für Schule und darüber hinaus auch wichtig sind, blieben eher unberücksichtigt.

In verschiedenen Studien wurde versucht nach zu weisen, dass Hochbegabte ein wesentlich positiver ausgeprägtes globales Selbstkonzept schulischer Leistungen und Fähigkeiten als durchschnittlich Begabte besitzen (Literaturübersicht Rost und Hanses 2000). Es gelang nachzuweisen, dass die Hochbegabten über ein deutlich positiveres allgemeines Leistungsselbstkonzept verfügen (Rost und Hanses 2000). Von den drei erfassten schulisch-akademischen Selbstkonzeptfacetten wird das Selbstkonzept mathematischer Fähigkeiten mit Abstand am stärksten von der Begabungsgruppe beeinflusst; in einer weiteren Untersuchung war auch das Selbstkonzept sprachlicher Fähigkeiten und Kreativität/Problemlösen Hochleistender höher. Ein Nachweis von Auswirkungen auf das allgemeine Selbstkonzept gestaltet sich jedoch als enorm schwierig.

Für das Fach Sport liegen Ergebnisse von Schülern an High Schools vor, die zeigen, dass Schüler mit besonderen sportlichen Auszeichnungen/Leistungen in einigen Facetten des körperlichen Selbstkonzepts höhere Werte haben als weniger sportlich Erfolgreiche. Die Ergebnisse von Marsh et al. (1997), Kaminski, Mayer und Ruoff (1984), Brettschneider und Klimek (1998) zeigen, dass jugendliche Athleten über ein relativ positives physisches Selbstkonzept verfügen, das durch entsprechende Leistungen weiter verbessert werden kann.

2.1 Musikalisches Selbstkonzept

Vispoel (1993, 1995, 1996) erweiterte das Modell von Shavelson et al. (1976) um künstlerische Bereiche. Er fand empirische Belege für die Existenz eines unabhängigen Selbstkonzepts musikalisch-künstlerischer Fähigkeiten. Vispoel (1995) entwickelte ein Instrument zur Erhebung von vier Selbstkonzepten des künstlerischen Bereiches, namentlich Tanzen, Schauspiel, visuelle Künste und Musik. Die nur mäßigen Interkorrelationen zeigen, dass sich Selbstkonzepte in verschiedenen künstlerischen Bereichen wohl überschneiden, doch nicht deckungsgleich sind.

Vispoel (1993) fand heraus, dass bereits 12jährige in der Lage sind, bereichsspezifische unterschiedliche künstlerische Fähigkeiten bei sich zu unterscheiden.

Bezogen auf das hierarchische Selbstkonzept-Modell von Shavelson et al. (1976) fand Vispoel (1995), dass neben den Faktoren der akademischen und nicht-akademischen Selbstkonzepte ein weiterer Faktor auf gleicher hierarchischer Stufe einzuordnen sei, unter den sich seine vier künstlerischen Subskalen einordnen ließen. Auch sind die Beziehungen zwischen den vier Skalen und dem allgemeinen Selbstkonzept relativ gering Vispoel (1995). Doch dies heißt nicht, worauf er hinweist, die Wichtigkeit, die individuell einer Domäne zugeschrieben wird, in Frage zu stellen. Wenn man davon ausgeht, dass künstlerische Fähigkeiten in der Bevölkerung sehr streuen, doch diesen eine hohe Bedeutung zukommt, ist anzunehmen, dass durch Exzellenz ein hier ausgebildetes Selbstkonzept die Beziehungen zu einem allgemeinen Selbstkonzept erhöht.

Vispoels Befunde finden in der Literatur weitere Bestätigung:

Marsh und Roche (1996) konnten die Skala durch den Befund validieren, dass sich bei Studierenden an einer Kunsthochschule höhere musikalisch-künstlerische Selbstkonzepte finden ließen. Schwanzer (2002) konnte anhand

einer an Vispoel orientierten eigenen Skala ebenfalls musikalisch-künstlerische Fähigkeiten als eigenständige Dimension belegen.

Aufgrund dieser Befunde kann man von einem künstlerischen Selbstkonzept ausgehen, das sich in unterschiedliche Domänen weiter aufgliedert.

2.2 Bezugsrahmenmodell

Als Grundlage weiterer Untersuchungen zum Selbstkonzept wurde das Bezugsrahmenmodell (Marsh 1986) entwickelt: Im späten Kindesalter werden Selbstkonzepte zunehmend realistischer, differenzierter und auch stabiler (Harter, 1998, 1999). Dabei sind Leistung und interpersonelle Beziehungen wesentliche Bereiche des Selbstkonzepts, bei dem es zu einer zunehmenden Differenzierung kommt. Zentral für die Genese von individuellen Selbstkonzepten sind weniger die erfahrenen Leistungsergebnisse per se, sondern ihre Bewertungen mit Bezug auf multiple Referenzrahmen.

Das Bezugsrahmenmodell (Internal/External Frame of Reference Model; kurz I/E-Modell) von Marsh (1986) soll in diesem Projekt um Musik erweitert werden. Für die Bildung fachspezifischer Selbstkonzepte werden zwei zentrale Informationsquellen (externaler vs. internaler Bezugsrahmen) angenommen

Unter dem externalen Bezugsrahmen ist das Selbstkonzept das Ergebnis von interindividuellen bzw. sozialen Vergleichen (Möller & Köller, 2000).

- **Fischteich-Effekt** („big-fish-little-pond-effect“, BFLPE, Marsh z.B. 1987).

  Schüler mit gleicher individueller Leistungsfähigkeit können unterschiedliche Selbstkonzepte aufweisen: Ein Schüler (big fish) in einer schwächeren Klasse (little pond) hat eine höhere Wahrnehmung eigener Fähigkeiten als der entsprechende Schüler (little fish) in einer entsprechend leistungsstärkeren Klasse (big pond). Kontextveränderung führt demnach bei unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern zu entgegengesetzten Ergebnissen (vgl. Köller, 2000; Marsh, 1990; Schwarzer & Jerusalem, 1983).

- **BIRG “basking in reflected glory**“ (Cialdini et al. 1976) .

  Soziale Aufwärtsvergleiche können auch günstige Konsequenzen für Selbstbewertungsprozesse nach sich ziehen, nämlich dann, wenn sich eine Person der überlegenen Vergleichsgruppe angehörig fühlt (Köller und Baumert 2001). Dieser Effekt wurde gefunden beim Vergleich von Hauptschülern mit Gymnasiasten.

Unter dem **intraindividuellen bzw. dimensionalen Vergleichsrahmen** ist das Selbstkonzept das Ergebnis eines Vergleichs von Leistungen in einem Fach mit den eigenen Leistungen in einem anderen Fach. Dieser internale Bezugsrahmen zeigt sich in dem empirischen Befundmuster negativer Regressions- oder Pfadkoeffizienten von Leistungsindikatoren in dem einen Fach auf das Selbstkonzept in dem anderen Fach und führt dadurch bedingt zu den niedrigen Korrelationen zwischen verbalen und mathematischen Selbstkonzepten, obwohl die Forschungen hohe positive Interkorrelationen der Fachleistungen, und zwar in sprachlichen und mathematischen Bereichen bis zu r = .80 (Köller, Klemmert, Möller & Baumert, 1999) zeigen.

2.3 Zusammenspiel mit anderen Selbstkonzepten und dem Allgemeinen Selbstkonzept

Im Zentrum steht die Frage, inwieweit das Allgemeine Selbstkonzept sich auf bereichsspezifische Selbstkonzepte auswirkt (top-down Effekt) und/oder umgekehrt inwieweit bereichsspezifische Selbstkonzepte einen Einfluss auf das Allgemeine Selbstkonzept nehmen (bottom-up Effekt), wie sie in Untersuchungen von Harrer und Trautwein (2003) nachgewiesen wurden.

Das multidimensionale, hierarchische Modell des Selbstkonzepts nach Shavelson et al. (1976) ermöglicht es, Hypothesen über die Richtung der Beeinflussung zu formulieren. Im Gefolge liegen nun vielfältige Ergebnisse in beide Richtungen wie auch kombinatorische Ansätze vor. Zur Wirksamkeit des bereichsspezifischen und allgemeinen Selbstkonzeptes im Kontext Schule liegen überzeugende Forschungsergebnisse vor. Es gibt einige Bereiche, die für Schülerinnen und Schüler einen wichtigen Stellenwert haben, worunter schulische Fähigkeiten gehören (Harter, 1999). Diese beeinflussen die bereichsspezifischen Selbstkonzepte, welche wiederum Effekte auf das Allgemeine Selbstkonzept haben können.

Trautwein (2003) fand in seinen eigenen Studien sowohl bottom-up- als auch top-down-Effekte; top-down-Effekte fielen in stabilen schulischen Kontexten prononcierter aus, sich verändernde Kontexte und ein langer Zeitraum zwischen zwei Befragungswellen führten dagegen zu einer zunehmenden Bedeutung von bottom-up-Effekten. Bereichsspezifische Selbstkonzepte standen fast durchgängig in einem engeren Zusammenhang mit der Verhaltensebene bzw. Indikatoren für Leistungen und sozialer Anpassung als das allgemeine Selbstkonzept; letzteres bewies allerdings dann eine eigene prädiktive Kraft,

wenn potentiell selbstbewertungsrelevante Verhaltensweisen und Situationen betroffen waren.

3. Die Studie

Das Forschungsprojekt wird durchgeführt in Kooperation von Universität Erlangen-Nürnberg, Fachrichtung Musikpädagogik und dem Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Bayreuth. Das Untersuchungsdesign ist längs- und querschnittlich angelegt. Dabei gehen wir von folgenden in der Wirklichkeit vorfindbaren Expertisekriterien aus:

- Stufe 1: Musizieren in einem Auswahlensemble mit überregionalem Bekanntheitsgrad (Auswahl definiert über Zulassungsbeschränkungen).
- Stufe 2: Erlernen mindestens eines Instruments und/oder Gesangsunterricht und/oder Musizieren in einem Ensemble mit hoher Dauer (mehr als 3x pro Woche).
- Stufe 3: Erlernen mindestens eines Instruments und/oder Gesangsunterricht und/oder Musizieren in einem Ensemble mit geringer Dauer (weniger als 3x pro Woche).
- Stufe 4: keine aktive außerunterrichtliche Beschäftigung mit Musik.

Als Jugendliche, die die Stufe 1 erfüllen, wurden die Choristen dreier international renommierter Knabenchöre ausgewählt: Dresdener Kreuzchor, Regensburger Domspatzen, Windsbacher Knabenchor. Für die Stufen 2 und 3 wurden Schüler und Schülerinnen des Musischen Gymnasiums untersucht. Für Stufe 4 wurden Gymnasiasten ohne ein besonderes musikalisches Ausbildungsprofil miteinbezogen.

Neben diesem äußeren Differenzierungskriterium der Ausbildungsart wurde auch sehr detailliert das eigene individuelle Musizieren erfasst.

Die anvisierten Schülerinnen und Schüler wurden in einer ersten Querschnittserhebung im Schuljahr 2002/03 im normalen Unterricht bzw. in ihren Chorzentren befragt. Eine zweite Erhebung folgte im Schuljahr 2003/04.

Im Zentrum unserer Untersuchung steht das musikalische Selbstkonzept, seine Genese und seine Effekte. Unsere Forschungsfragen richten sich auf folgende vier Bereiche:

- Aufbau und Bestandteile des musikalischen Selbstkonzepts

- Einflussfaktoren auf das musikalische Selbstkonzept
- Auswirkungen des musikalischen Selbstkonzepts
- Veränderungen des musikalischen Selbstkonzepts und seiner Effekte über das Alter

Im Rahmen der Auswertung der ersten Ergebnisse gehen wir von folgenden Hypothesen aus:

1. Bei Schülerinnen und Schülern, die sich intensiv mit Musik beschäftigen, findet sich ein höheres Selbstkonzept musikalischer Fähigkeiten als bei Schülerinnen und Schülern, die sich außer dem Pflichtunterricht in der Schule nicht aktiv mit Musik beschäftigen.
2. Hohe musikalische Expertise wirkt sich positiv auf das Allgemeine Selbstkonzept aus.
3. Das Elternhaus beeinflusst als Sozialisationsfaktor die Ausbildung des musikalischen Selbstkonzepts.

4. Methodisches Vorgehen

Neben der Erfassung von allgemeinen soziographischen Daten wurde ein Fragebogen zum Selbstkonzept verwendet, der auf dem Self Description Questionnaires (SDQ) von Marsh (1992) aufbaut. Schwanzer (2002) hat eine deutsche Fassung validiert.

Folgende Subskalen wurden eingesetzt:

- Allgemeines Selbstkonzept
- Schulisches Selbstkonzept
- Mathematisches Selbstkonzept
- Muttersprachliches Selbstkonzept

Um das Selbstkonzept musikalischer Fähigkeiten untersuchen zu können, mussten ausgehend von Vispoels Arbeiten (1993, 1995, 1996) neue Items kreiert werden. Zur Ausdifferenzierung weiterer Facetten wurden analog zu den Arbeiten Shavelsons und Vispoels neben dem musikalischen Selbstkonzept weitere Subskalen gebildet:

- Musikalisches Selbstkonzept

- Freude im Umgang mit Musik
- Bedeutsamkeit von Musik
- Kommunikation durch Musik
- Sich-Sonnen in einem Chor bzw. Ensemble („basking in reflected glory“ Cialdini et al. 1976)
- Extraversion

Außerdem wurden Daten zu den musikalischen Aktivitäten und zur musikalischen Sozialisation erhoben.

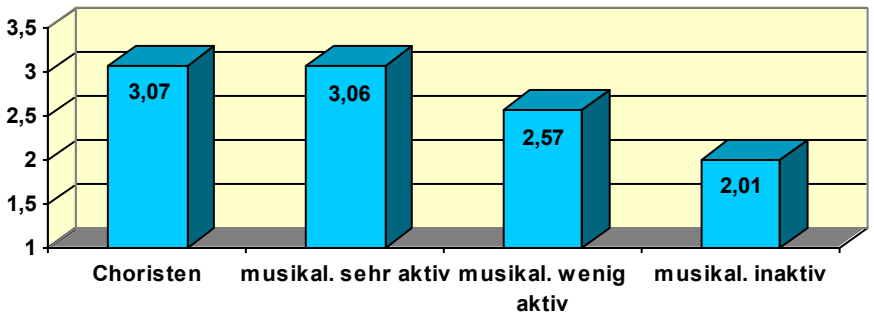
In der ersten Erhebung im Schuljahr 2002/03 wurden insgesamt 2483 Schülerinnen und Schüler befragt. Die Aufteilung auf die vier Expertisegruppen ergab:

Auswahlchöre (Stufe 1) 571, musikalisch sehr aktive (Stufe 2) 994, musikalisch wenig aktive (Stufe 3) 275, keine musikalische Tätigkeit (Stufe 4) 552.

5. Ergebnisse

Das musikalische Selbstkonzept und die weiteren Subskalen wurden mittels eines eigens dafür konzipierten Fragebogens in Anlehnung an Schwanzer und Vispoel erfasst. Auf einer vierstufigen Skala (1 = trifft überhaupt nicht zu, 4 = trifft völlig zu) mussten die Schüler die einzelnen Items des Fragebogens beantworten.

Hypothese 1: Musikalisches Selbstkonzept

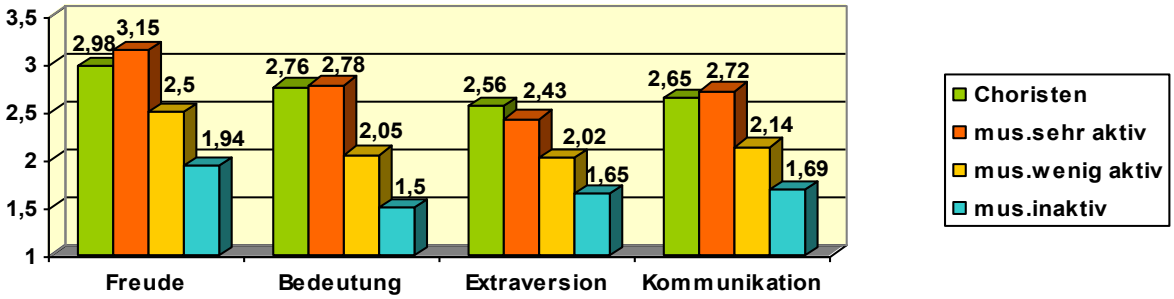


Grafik 1: Musikalisches Selbstkonzept

Die Mittelwerte der drei Gruppen unterscheiden sich signifikant; das musikalische Selbstkonzept der Choristen und der musikalisch sehr aktiven Schüler weist den höchsten Wert auf; analog zur musikalischen Aktivität nehmen die Werte ab. Die Differenz zwischen den musikalisch sehr aktiven Gruppen (1, 2) und der nicht-aktiven Gruppe 4 ist groß. Dies zunächst nicht überraschende Ergebnis bestätigt die Hypothese 1: wenn Schüler aktiv Musik machen, zeigt sich diese Tätigkeit im bereichspezifischen Selbstkonzept, wobei die Intensität der Beschäftigung mit Musik hier noch differenziert. Mit diesem Ergebnis wird auch die Validität des Fragebogens bestätigt.

Die Werte der Subskalen bestätigen diese Unterschiede:

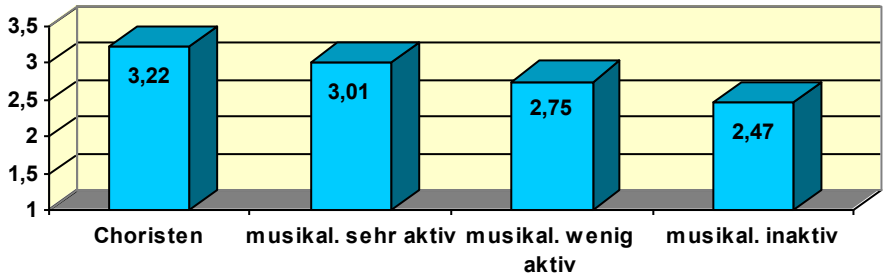
Die musikalisch aktiven Schüler (Gruppe 1, 2) sind den wenig aktiven und inaktiven (Gruppen 3, 4) hoch signifikant in folgenden Bereichen überlegen: Freude am Musikmachen, die Bedeutung der Musik im Leben, Musik als Medium des persönlichen Ausdrucks (Extraversion) und der Kommunikation.



Grafik 2: Subskalen

Interpretiert man die einzelnen Items, dann zeichnet sich folgendes Bild: Die musikalisch sehr aktiven Schüler (Choristen und musikalisch sehr aktive Schüler) beschäftigen sich gerne aktiv mit Musik, üben mit Spaß um die eigenen Fähigkeiten zu verbessern. Musik spielt in ihrem Leben eine bedeutende Rolle, sie würden auf vieles andere dafür verzichten, sie stehen beim Musikmachen gerne im Mittelpunkt, spielen gerne vor und lieben die Bewunderung durch andere, sie drücken sich, ihre Stimmungen und Gefühle gerne durch Musik aus. In diesen Bereichen unterscheiden sie sich deutlich von den musikalisch nicht-aktiven Schülern. Ihrer besonderen Stellung sind sie sich bewusst: "Man muss schon begabt sein, um in einem Ensemble Musik zu machen", diese Aussage zeigt exemplarisch, dass die musikalisch aktiven Schüler den Wert ihrer Tätigkeit sehr zu schätzen wissen. Die Mittelwerte unterscheiden sich auch hier deutlich zwischen Choristen und musikalisch sehr aktiven

Schülern einerseits und den beiden anderen Gruppen. Die Zugehörigkeit zu einem bedeutenden Ensemble (Gruppe 1) bedingt eine deutliche Wertschätzung bereits gegenüber den anderen Gruppen.



Grafik 3: Subskala 9: „Sich sonnen in einem Chor/Ensemble“ (basking in reflected glory)

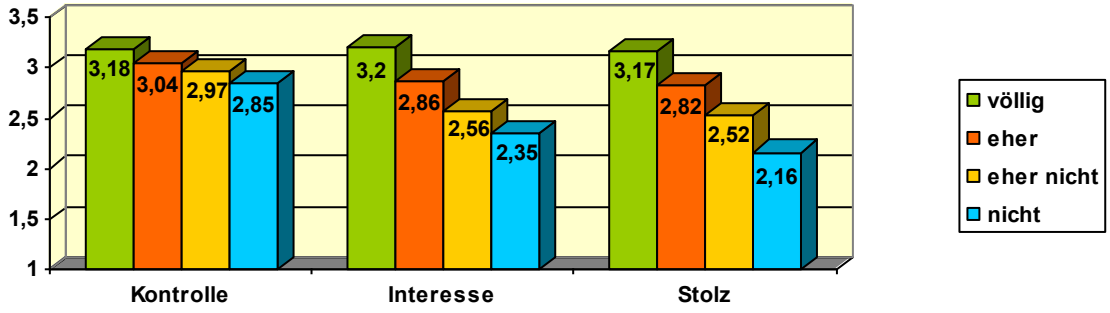
Hypothese 2: Beziehung zwischen musikalischem Selbstkonzept und allgemeinem Selbstkonzept

Unsere vier untersuchten Gruppen unterscheiden sich nicht bezüglich des allgemeinen Selbstkonzepts; das allgemeine Selbstkonzept war bei allen 4 Gruppen in etwa gleich hoch. Sucht man allerdings nach Erklärungen eines hohen allgemeinen Selbstkonzepts, bietet sich folgende Hypothese an: Im Sinne eines bottom up – Effekts könnte das hohe musikalische Selbstkonzept für den hohen Wert des allgemeinen Selbstkonzepts verantwortlich sein; welche Faktoren dies bei den nichtmusischen Schülern stützen wäre noch zu erforschen (Sport, Peers, Computer, etc..) Ob, wie zu vermuten, bei Mitgliedern eines bedeutenden Ensembles das bereichsspezifische musikalische Selbstkonzept positiven Einfluss auf das allgemeine Selbstkonzept nimmt, können nur die weiteren längsschnittlichen Analysen zeigen.

Hypothese 3: Einfluss der Eltern auf das musikalische Selbstkonzept

Den Einfluss der Eltern auf das musikalische Selbstkonzept erfassten wir durch die Variablen „eigene musikalische Aktivität“ und die „Anteilnahme an den musikalischen Aktivitäten der Kinder“. Gegenstand waren hier nur die Schüler, die musikalisch aktiv sind. Bereits die musikalischen Aktivitäten der Eltern interagieren mit dem musikalischen Selbstkonzept der Kinder, zwischen beiden Variablen besteht ein signifikant positiver Zusammenhang: sind die Eltern selbst musikalisch aktiv, dann steigt der Mittelwert des musikalischen Selbstkonzepts an.

Nehmen die Eltern Anteil an den musikalischen Aktivitäten ihrer Kinder, dann steigt das musikalische Selbstkonzept an; je nach Art der elterlichen Anteilnahme (wie sie die befragten Schüler erleben) mehr oder weniger: bereits die Kontrolle der Übeaktivitäten steht im Zusammenhang mit einem hohen musikalischen Selbstkonzept. Den größten Einfluss üben das Interesse der Eltern und der Stolz, eine emotionale Komponente, aus: je mehr Interesse die Eltern zeigen und je größer der Stolz auf die Leistungen ihrer Kinder ist, desto höher ist das musikalische Selbstkonzept.



Grafik 4: Anteilnahme der Eltern

Als Fazit kann hier festgestellt werden: Nehmen die Eltern Anteil an den musikalischen Aktivitäten ihrer Kinder, sei es durch Kontrolle des Übens, durch Interesse oder emotional durch Stolz, ist der Wert ihres musikalischen Selbstkonzepts wesentlich höher. Interesse und Anteilnahme der Eltern sind somit ein wichtiger Faktor bei der Entwicklung eines Konzepts über die eigenen musikalischen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen.

Eine kausale Interpretation über den Einfluss des Elternhauses liegt hier nahe; die Ergebnisse der Längsschnittuntersuchung können hier Klarheit schaffen.

Von den weiteren Auswertungen erwarten wir nähere Aufschlüsse über die einzelnen Faktoren, die für den Aufbau und die Entwicklung eines musikalischen Selbstkonzepts mitverantwortlich sind, längsschnittliche Analysen sollen Verlauf und Veränderung abbilden.

Literatur

Bastian, H. G. (1989). Leben für Musik. Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-)Begabungen. Mainz: Schott

Bastian, H. G. (2000). Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Mainz: Schott.

Brettschneider, W.-D. & Klimek, G. (1998). Sportbetonte Schulen. Ein Königsweg zur Förderung sportlicher Talente? Aachen: Meyer & Meyer Verlag.

Cialdini, R. B., Borden, R. J., Thorne, A., Walker, M. R., Freeman, S. & Sloan, L. R. (1976).

Basking in reflected glory: Three (football) field studies. Journal of Personality and Social Psychology, 34, 366-375.

Haag, L. (1995). Auswirkungen von Lateinunterricht. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 42, 245-254.

Haag, L. & Stern, E. (2000). Non scholae sed vitae discimus? Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 14, 146-157.

Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development (5th ed., pp. 553-617). New York: Wiley.

Harter, S. (1999). The construction of the self: A developmental perspective. New York: Guilford Press.

Hattie, J. (1992). Self-concept. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Kaminski, G., Mayer, R. & Ruoff, B. A. (1984). Kinder und Jugendliche im Hochleistungssport. Schorndorf: Hofmann.

Köller, O. (2000). Leistungsgruppierungen, soziale Vergleiche und selbstbezogene Fähigkeitskognitionen in der Schule. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Köller, O. & Baumert, J. (2001). Leistungsgruppierungen in der Sekundarstufe I: Ihre Konsequenzen für die Mathematikleistung und das mathematische Selbstkonzept der Begabung. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 16, 99-110.

Köller, O., Klemmert, H., Möller, J. & Baumert, J. (1999). Leistungsbeurteilungen und Fähigkeitsselbstkonzepte: Eine längsschnittliche Überprüfung des Inernal/External Frame of Reference Modells. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 13, 128-134.

Lüdtk, O., Köller, O., Artelt, C., Stanat, P. & Baumert, J. (2002). Eine Überprüfung von Modellen zur Genese akademischer Selbstkonzepte. Ergeb-

nisse aus der PISA-Studie. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 16, 151-164.

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. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. Journal of Educational Psychology, 79, 280-295.

Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. Educational Psychology Review, 2, 77-172.

Marsh, H. W. (1992). Self Description Questionnaire (SDQ) II: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of adolescent self-concept. An interim test manual and research monograph. Macarthur, New South Wales, Australia: University of Western Sydney, Faculty of Education.

Marsh, H. W., Byrne, B. M. & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. Journal of Educational Psychology, 80, 366-380.

Marsh, H. W., Hey, J., Roche, L. & Perry, C. (1997). Structure of physical self-concept: Elite athletes and physical education students. Journal of Educational Psychology, 89, 369-380.

Marsh, H.W. & Roche, L. A. (1996). Structure of artistic self-concepts for performing arts and non-performing arts students in a performing arts high school: „Setting the stage" with multigroup confirmatory factor analysis. Journal of Educational Psychology, 88, 461-477.

Möller, J. & Köller, O. (2000)- Spontaneous and reactive attributions following academic achievement. Social Psychology of Education, 4, 67-86.

Möller, J. & Köller, O. (2004). Die Genese akademischer Selbstkonzepte: Effektedimensionaler und sozialer Vergleiche. Psychologische Rundschau, 55 (1), 19-27.

Rost, D. H. & Hanses, P. (2000). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), Hochbegabte und hoch-leistende Jugendliche (S. 211-278).Münster: Waxmann.

Schwanzer, A. (2002). Entwicklung und Validierung eines deutschsprachigen Instruments zur Erfassung des Selbstkonzepts junger Erwachsener. Humboldt-Universität zu Berlin: Unveröffentlichte Diplomarbeit.

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1983). Selbstkonzeptentwicklung in schulischen Bezugsgruppen – eine dynamische Mehrebenenanalyse. Zeitschrift für personenzentrierte Psychologie und Psychotherapie, 2, 79-87.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Validation of construct interpretations. Review of Educational Research, 46, 407-441.

Stern, E. (2001). Intellingez, Wissen, Transfer und der Umgang mit Zeichensystemen. In E.

Stern & J. Guthke (Hrsg.). Perspektiven der Intelligenzforschung (S. 163-204). Lengerich: Pabst.

Trautwein, U. (2003). Die Entwicklung und Bedeutung des Selbstwertgefühls Jugendlicher im schulischen Kontext. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Berlin.

Vispoel, W. P. (1993). The development and validation of the arts self-perception inventory for adolescents. Educational and Psychological Measurement, 53, 1023-1033.

Vispoel, W. P. (1995). Self-concept in artistic domains: An extension of the Shavelson, Hubner and Stanton (1976) model. Journal of Educational Psychology, 87, 134-153.

Vispoel, W. P. (1996). The development and validation of the Arts Self-Perception Inventory for adults. Educational & Psychological Measurement, 56, 719-735.