

Marcus Penthin

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Eva Susanne Fritzsche

Technische Universität München

Stephan Kröner

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Bereichsspezifische Determinanten außerschulischer musikalischer Aktivitäten von Grundschulkindern

Domain-specific determinants of musical leisure time activities in elementary school children

Zusammenfassung

Warum spielen manche Grundschul Kinder ein Musikinstrument oder singen im Chor und andere nicht? Bisherige Studien zu musikalischen Aktivitäten sind größtenteils deskriptiv angelegt oder basieren auf eingeschränkten Operationalisierungen. Vor dem Hintergrund eines theoretischen Rahmenmodells haben wir Skalen zu den bereichsspezifischen Determinanten außerschulischer musikalischer Aktivitäten (intrinsischer Aspekt der Einstellung, injunktive und deskriptive subjektive Norm und musikalisches Selbstkonzept) entwickelt und pilotiert (N = 193 Viertklässler). Alle bereichsspezifischen Determinanten korrelierten statistisch signifikant mit dem Ausmaß außerschulischer musikalischer Aktivitäten. Im Strukturgleichungsmodell wiesen sowohl die deskriptive subjektive Norm bezogen auf die Eltern als auch der intrinsische Einstellungsaspekt, vor allem aber das musikalische Selbstkonzept einen eigenständigen Erklärungswert auf (68 % Varianzaufklärung). Das höhere Aktivitätsniveau der Mädchen wurde vollständig durch die bereichsspezifischen Determinanten vermittelt. Die Skalen können künftig genutzt werden, um Effekte von Maßnahmen für die Förderung musikalischer Aktivitäten bei Grundschulkindern zu evaluieren.

Schlagwörter: *Freizeitaktivität, Grundschul Kinder, Motivation, musikalische Aktivitäten, musikalische Praxis, musikalisches Selbstkonzept*

Summary

Why do some primary school students play an instrument or sing in a choir and others do not? Most previous studies were either descriptive reports on musical activities or they were limited in the operationalization of the determinants. Thus, based on a theoretical framework, we developed and

tested scales for the assessment of musical leisure time activities and their domain-specific determinants (musical self-concept, injunctive and descriptive subjective norm, intrinsic aspect of attitude) in N = 193 fourth graders. All domain-specific determinants showed statistically significant correlations with musical leisure time activities. In a structural equation model, both descriptive norm relating to parents and intrinsic aspect of attitude and in particular the musical self-concept displayed unique explanatory value for musical activities (68 % variance explanation). Slightly higher activity levels of girls were completely mediated by the domain-specific determinants. In future studies, the developed scales may be applied for the evaluation of interventions fostering musical activities in primary school children.

Keywords: *leisure time activities, motivation, musical activities, musical self-concept, primary school children*

1. Zur Relevanz musikalischer Aktivitäten als Forschungsthema

Der Forschung zu musikalischen Aktivitäten ist in den letzten Jahren verstärkt öffentliche Aufmerksamkeit zuteilgeworden. Diese Aufmerksamkeit hat ihren Ursprung vor allem in Befunden zu vermeintlichen positiven Effekten musikalischer Interventionen auch auf nichtmusikalische Domänen (z. B. Bastian, 2000; Rauscher, Shaw, Ky & Wright, 1993). Wie später kritisch angemerkt wurde, lieferten diese Arbeiten jedoch meist keine stichhaltige Evidenz für das Ursachen-Wirkungsgefüge derartiger Effekte und erlaubten kaum valide Aussagen darüber, ob die gefundenen Effekte musikspezifisch waren oder auch durch andere Interventionen wie vermehrten Sportunterricht oder Schachspielen zu erreichen gewesen wären (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2009; Schellenberg & Weiss, 2013; Vogt, 2004). Ähnlich verhält es sich mit Studien dazu, ob musikalische Aktivität in Verbindung steht mit höheren kognitiven Fähigkeiten, besseren Schulnoten oder bestimmten Persönlichkeitseigenschaften (z. B. Bilhartz, Bruhn & Olson, 1999; Foster & Jenkins, 2017; Hille & Schupp, 2013; Sala & Gobet, 2017; vgl. auch Dartsch, Knigge & Platz, i. Druck). Insgesamt ist das Fazit von Vogt (2004) nach wie vor gültig: Die Forschung zu außermusikalischen Transfereffekten im Rahmen des „Wirkungsdiskurses“ für die Musikpädagogik war bislang unergiebig und wenig befriedigend (S. 14). Aus der von ihm als „Praxis-Diskurs“ (S. 9) bezeichneten Perspektive erscheint es allerdings weder sinnvoll noch notwendig, derartigen außermusikalischen Effekten so viel Aufmerksamkeit zu schenken. Vielmehr sollte die Ausübung musikalischer Aktivitäten bei Schülerinnen und Schülern aufgrund ihres Eigenwerts gefördert werden (zu weiteren Legitimationen musikpädagogischen Handelns vgl. Kaiser, i. Druck). Dass musikalischen Aktivitäten ein Eigenwert beigemessen werden kann, zeigt sich unter anderem darin, dass ihre Ausübung zusammen mit anderen Formen kultureller Teilhabe als grundlegendes, auch für Kinder geltendes Menschenrecht betrachtet wird (vgl. Artikel 31 der UN-Kinderrechtskonventionen, United Nations, 1989). Sie stellen einen bedeutsamen Zugang zur kulturellen Teilhabe dar und repräsentieren einen eigenständigen Modus der Weltbegegnung (vgl. Baumert, 2002; Cassirer, 1944/2007). Aktuell wurden und werden solche Zugänge zu musikalischen Aktivitäten beispielsweise durch groß angelegte musikpädagogische Programme wie JeKi („Jedem Kind ein Instrument“, NRW und Hamburg) oder dem Nachfolger JeKits („Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen“, im Ruhrgebiet) geschaffen. Unter Gewährung von Chancengleichheit werden Kinder

zum gemeinsamen Musizieren angeregt und sollen so musikalische – und soziale – Kompetenzen erwerben.

Kindesalter und Fokus auf Freizeit

Wenn man sich vom Wirkungsdiskurs verabschiedet und musikalische Aktivitäten als genuin wertvoll betrachtet, erhält die Frage nach den Determinanten dieser Aktivitäten besonderes Gewicht. Es stellt sich daher die Frage, wodurch es sich erklären lässt, in welchem Ausmaß Schülerinnen und Schüler musikalisch aktiv werden. Untersuchungen im Grundschulalter sind hier besonders aufschlussreich, da die Grundlagen für musikalische Bildung und darauf aufbauende Aktivitäten in der Kindheit gelegt werden (vgl. Gembris, 2013, S. 194): Wer mit musikalischen Aktivitäten beginnt, tut dies – soweit nicht eine musikalische Früherziehung bereits im Vorschulalter stattfindet – normalerweise im Grundschulalter, sei es mit dem Instrumentalunterricht an Musikschulen (Verband deutscher Musikschulen, 2015) oder in sonstigen privat organisierten Settings, einschließlich Kinderchören (Corrigall & Schellenberg, 2015, S. 2; Zerle, 2008, S. 348). Bei retrospektiver Erhebung zeigte sich, dass die meisten Kinder das Instrument, welches sie im Alter von 13 Jahren spielen, bereits am Ende der Grundschulzeit begonnen haben (Grgic & Züchner, 2013, S. 137). Der verpflichtende schulische Musikunterricht nimmt dabei unter den musikalischen Aktivitäten von Grundschulkindern lediglich eine Randstellung ein. Kinder, für die das Spielen eines Instruments eine wichtige Aktivität darstellt, musizieren jedenfalls zu mehr als 85 % auch zu Hause oder in einem außerschulischen, freizeithlichen Rahmen (S. 136). Wie im Folgenden gezeigt wird, besteht zu den Determinanten für die Aufnahme musikalischer Aktivitäten im Grundschulalter sowie im Hinblick auf die Entwicklung geeigneter Erhebungsinstrumente nach wie vor Forschungsbedarf.

2. Ergebnisse aus Survey-Studien – Musikalische Aktivitäten von Schülerinnen und Schülern

Das Hören von Musik ist Teil der regelmäßigen Freizeitaktivitäten von Grundschulkindern (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2017, S. 10). Die Gruppe der regelmäßig musikalisch eigenaktiven Grundschulkindern ist dagegen deutlich kleiner: Zwar berichteten immerhin 61 % von den 9 bis unter 13-Jährigen Schülerinnen und Schülern, die in der MediKuS-Studie befragt wurden, von musikalischen Aktivitäten im weitesten Sinne (Autorengruppe Bildungsbeurteilung, 2012, S. 164). Allerdings waren hier auch sämtliche schulischen musikalischen Aktivitäten jenseits des Musikunterrichts eingeschlossen, beispielsweise die Teilnahme an Musik-AGs oder Schulchor, und es wurde unter Einschluss von Elementen aus der Musikproduktion, wie dem Samplen von Musik, oder dem Beatboxen ein sehr breiter Begriff musikalischer Aktivitäten zugrunde gelegt (vgl. Grgic & Züchner, 2013, S. 131). Damit dürfte die Schätzung von 61 % tendenziell eine Obergrenze darstellen und es erscheint die Aussage gerechtfertigt, dass außerschulische musikalische Aktivitäten bereits im Grundschulalter deutlich weniger verbreitet sind als sportliche Aktivitäten (Deutsches Jugendinstitut [DJI], 2012). Darauf deutet nicht zuletzt hin, dass sich sowohl in der World-Vision Kinderstudie (bezogen auf 6- bis 11-Jährige; Jänsch & Schneekloth, 2013) als auch in der KIM-Studie (bezogen auf 6- bis 13-Jährige; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2017) mit einer spezifischeren Definition von Kontext und Aktivität ein Anteil von lediglich 25 % in ihrer Freizeit regelmäßig musizierender Kinder ergab.

Wie schon angedeutet, wird der Begriff „musikalische Aktivität“ in der Forschungsliteratur nicht einheitlich benutzt. Sehr breit definiert zählen darunter nicht nur alle aktiven, sondern auch die häufig als rezeptiv bezeichneten Umgangsweisen mit Musik. Für den aktiven Umgang mit Musik im engeren Sinne wird dann häufig von „Musizieren“ oder „Musik machen“ geredet (z. B. Grgic & Züchner, 2013; Nonte, 2013). In der Musikpädagogik wird häufig der Begriff „musikalische Praxis“ gegenüber dem der Aktivität bevorzugt. Dies legt nahe, dass „die sozialen Praktiken und nicht die Einzelhandlungen“ (Schulz-Schaeffer, 2010, S. 323) im Fokus stehen. Dementsprechend werden denn auch die Kontexte und Formen erörtert, in denen diese musikalischen Praxen stattfinden können (z. B. Wallbaum, 2005, S. 1). Im vorliegenden Beitrag geht es uns jedoch gerade um die Handlungen Einzelner und die Dispositionen bzw. Überzeugungen und Situationen, die einen Erklärungswert für dieses Handeln aufweisen. Daher verwenden wir – auch wenn die beiden Begriffe häufig austauschbar verwendet werden (vgl. Lehmann-Wermser & Krupp-Schleußner, 2017, S. 4) – den Begriff der Aktivität anstelle von dem der Praxis. Dabei fokussieren wir auf die außerschulischen musikalischen Aktivitäten Instrumentalspiel und Singen von Grundschulkindern, weil diese besonders in dieser Altersklasse am häufigsten anzutreffen sind. Rezeptive Umgangsweisen mit Musik schließen wir dagegen aus.¹

Vor dem Hintergrund, dass eine deutliche Schwelle zur Aktivität dort besteht, wo kein für alle Schülerinnen und Schüler kostenfrei und problemlos zugängliches Angebot besteht, haben wir außerschulische musikalische Aktivitäten sowohl von schulisch-curricularen Aktivitäten als auch von Aktivitäten im Rahmen von AGs getrennt erfasst. Im Einklang damit zählen wir den formalen Musikunterricht an einer Musikschule zu den außerschulischen Aktivitäten, bei denen nicht nur Freiwilligkeit der Teilnahme besteht, sondern bei denen selbst für die Teilnahme an – limitiert vorhandenen – staatlich subventionierten Angeboten substantielle Kosten anfallen.

3. Bereichsspezifische Determinanten musikalischer Aktivitäten – der theoretische Rahmen

Die bisher zitierten Studien im Grundschulbereich zielten größtenteils auf die Beschreibung des Freizeitverhaltens von Kindern ab und weniger auf dessen Erklärung. Als theoretische Grundlage für die Erklärung eignen sich Modelle wie die „Theorie der rationalen Entscheidung“ (Esser, 1991), das – aufgrund der großen Variablenzahl allerdings aufwändig handhabbare – „model of achievement-related-choices“ von Eccles (vgl. Wigfield & Eccles, 2000) oder die – im Vergleich zum letztgenannten Modell deutlich sparsamere – „Theory of Planned Behavior“ (TPB, Ajzen, 1991) an. Letzterer zufolge wird die Ausführung eines Verhaltens bzw. die Intention dazu

¹ Die Musikpsychologie weist zurecht immer wieder darauf hin, dass es keine „passive“ Musikrezeption geben kann, da die Verarbeitung von Musik immer einer gewissen kognitiven Aktivität bedarf. Im Einklang damit möchten wir nicht behaupten, dass man in diesem Sinne völlig „passiv“ Musik hören könnte. Dennoch gibt es auch hier Unterschiede: Es kann sich um das „nebenbei“ Hören beim Duschen oder Frühstücken handeln, aber auch um das vergleichsweise fokussierte, möglicherweise stärker „aktive“, interessierte und reflektierte Hören der Lieblingsmusik auf einem MP3-Player. Dennoch sehen wir nochmals eine deutliche Schwelle selbst von dieser „aktiven Rezeption“ zum regelmäßigen Üben eines Musikinstruments, erst recht in Verbindung mit Musikunterricht. Vor allem aber haben wir das Musikhören, so wie es in Surveys erhoben wird, deshalb nicht berücksichtigt, weil dies quasi alle Kinder/Jugendlichen tun. Hier würde also wenig durch Determinanten aufklärbare Varianz erzeugt, was im Rahmen von Studien wie der unseren keinen substantiellen Beitrag zur Validierung der zu entwickelnden Skalen zur Folge hätte.

von den drei Determinanten „Einstellung“, „subjektive Norm“ und „wahrgenommene Verhaltenskontrolle“ bestimmt. Zentraler Bestandteil der Einstellung ist der intrinsische Wert der Aktivität (d. h. Spaß bzw. Freude). Darauf, inwieweit wichtige Bezugspersonen die Aktivität gutheißen oder als negativ empfinden, bezieht sich das Konstrukt der subjektiven Norm. Hier können aus theoretischer Sicht mit dem injunktiven und dem deskriptiven Aspekt zwei Komponenten unterschieden werden, die sich auch empirisch voneinander abgrenzen lassen (Rhodes, Blanchard & Matheson, 2006; Rhodes & Courneya, 2003). Der injunktive Aspekt bezieht sich auf die wahrgenommene Rückmeldung aus der sozialen Umwelt, hier also auf die Vermutungen der Schülerinnen und Schüler dazu, was ihre Bezugspersonen von ihren musikalischen Aktivitäten halten. Der deskriptive Aspekt bezieht sich darauf, was die Schülerinnen und Schüler als (musikalisches) Verhalten bei ihren Bezugspersonen beobachten. Das Selbstkonzept als Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenz im Sinne von wahrgenommener Leichtigkeit oder Schwierigkeit ein Verhalten auszuführen (vgl. Ajzen, 2002, S. 665; vgl. auch die musikpädagogische Literatur zum Kompetenzerleben im Musikunterricht, z. B. Harnischmacher & Knigge, 2017), lässt sich dem Konstrukt der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle zuordnen (Ajzen, 1991). Bei Kröner, Schwanzer und Dickhäuser (2009) stellte dieses die Determinante mit dem höchsten Erklärungswert für das Spielen eines Instruments dar. Kröner (2013) integriert in seinem Rahmenmodell zur Erklärung kultureller Partizipation bereichsübergreifende Faktoren kultureller Partizipation wie Geschlecht und familiären Hintergrund und die genannten bereichsspezifischen Determinanten aus der TPB. Letztere kategorisiert er in die Selbstwahrnehmung personenbezogener Faktoren und solche, die die subjektive Wahrnehmung außerhalb der Person liegender sozialer und umweltbezogener Faktoren widerspiegeln. Dieses Modell, welches auch der vorliegenden Arbeit zugrunde lag, wurde bereits mehrfach in Arbeiten zur kulturellen Partizipation eingesetzt (z. B. Schüller, 2014; Schüler, Birnbaum & Kröner, 2016; Ursin, 2016).

3.1 Determinanten musikalischer Aktivitäten im Grundschulalter – empirische Befundlage

Für unterschiedlichste Aspekte des Freizeitverhaltens speziell von Grundschulkindern liegen Belege zur Relevanz bereichsspezifischer Determinanten vor. Dies gilt für sportliche Aktivitäten (Staudenmaier, 2012) ebenso wie für freizeitleiches Lesen (Schüller, 2014; Schüller, Birnbaum & Kröner, 2016). Aus Studien im Bereich der Leseforschung geht hervor, dass die (intrinsische) Motivation den bedeutendsten Prädiktor für die freizeitleiche Lesehäufigkeit von Grundschulkindern darstellt (vgl. auch Cox & Guthrie, 2001; Guthrie, Wigfield, Metsala & Cox, 1999; Wigfield & Guthrie, 1997). Es liegt nahe, dass dieser Prädiktor auch für den Bereich außerschulischer musikalischer Aktivitäten relevant ist. Zusätzlich liegen Befunde aus einer Reihe von Studien vor, die für die Eignung bereichsspezifischer Determinanten zur Erklärung rezeptiver kultureller Partizipation² von Schülerinnen und Schülern sprechen (Kröner, 2013; Ursin, 2016). Außerschulische aktive musikalische Partizipation und ihre Determinanten gelten jedoch als bislang wenig erforscht (Grgic & Züchner, 2013, S. 128), insbesondere im Grundschulalter. Dies merken auch Corrigall und Schellenberg (2015, S. 1) an, die in ihrer Untersuchung von 7- bis 9-Jährigen die elterliche Persönlichkeitseigenschaft „Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen“ und das Alter

² Hier beziehen wir uns auf Kröner und Dickhäuser (2009), die in Anlehnung an die Interesse-Definition von Brickenkamp (1990) rezeptive, aktive und kreative Partizipation unterscheiden.

des Kindes als Determinanten musikalischer Aktivität in Form der Teilnahme an außerschulischem Musikunterricht ausmachten. Ihre Untersuchung bezog sich allerdings nur auf eine Stichprobe von Kindern, die ein Instrument spielten und zudem Unterricht in diesem erhielten. Die Wahrscheinlichkeit ist hoch, dass diese Kinder Eltern hatten, die selbst ein Instrument spielten und musikalischen oder anderen ästhetisch-/kulturellen Aktivitäten zumindest positiv gegenüberstanden. Darüber hinaus haben Corrigall & Schellenberg (2015) vor allem Variablen ohne musikalischen Bezug erhoben, beispielsweise Alter, Geschlecht, Familieneinkommen, Intelligenz und Schulleistungen des Kindes, die Dauer seiner nichtmusikalischen Aktivitäten sowie Persönlichkeitseigenschaften von Kind und Eltern. Diese und weitere Variablen finden sich im Modell von Kröner (2013) als bereichsübergreifende Personen- und Umweltvariablen wieder. Sie sind für die Entwicklung von Skalen zur Erhebung der unmittelbaren Determinanten musikalischer Aktivitäten weniger relevant, da sie das Verhalten vor allem indirekt beeinflussen sollten, vermittelt über die bereichsspezifischen Variablen wie den intrinsischen Einstellungsaspekt oder die Wahrnehmung musikalischen Verhaltens bei wichtigen Bezugspersonen (deskriptive subjektive Norm; Ajzen, 2011, S. 1123). Um kulturelle Aktivitäten möglichst umfassend zu erklären, sollten daher vor allem unmittelbare, nah am Gegenstand erhobene bereichsspezifische Variablen in die Untersuchung mit aufgenommen werden (Kröner, 2013, S. 243), zumal diese im Vergleich zu den bereichsübergreifenden Variablen Ansatzmöglichkeiten zu Veränderungen bieten.

Auch wenn zu den mutmaßlich wichtigsten bereichsspezifischen Determinanten musikalischer Aktivitäten das musikalische Selbstkonzept³ zählen dürfte, so bezieht sich ein Großteil der Studien zu diesem Aspekt des Selbstkonzepts entweder auf dessen Diagnostik bei Jugendlichen und Erwachsenen oder auf seine Rolle als Kriterium für den Erfolg musikalischer Interventionen (z. B. Schwanzer, Trautwein, Lüdtke & Sydow, 2005; Spychiger, 2013; Spychiger, Gruber & Olbertz, 2009; Vispoel, 1995) und nicht auf seine Rolle als Determinante musikalischer Aktivitäten. Auch die parallel zur Durchführung der Erhebungen für die vorliegende Arbeit publizierten Ergebnisse aus dem vom deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Forschungsschwerpunkt zu dem in Grundschulen angesiedelten musikpädagogischen Programm JeKi weisen einen anderen Fokus auf als die vorliegende Arbeit: In den Untersuchungen zum musikalischen Selbstkonzept stand im Vordergrund, welche Variablen für die Entwicklung des musikalischen Selbstkonzepts bereits musikalisch aktiver Kinder relevant sind, die am JeKi-Förderprogramm teilnahmen, und nicht so sehr, welche Bedeutung dem Selbstkonzept und anderen bereichsspezifischen Variablen als Determinanten musikalischer Aktivitäten zukommt (Busch & Kranefeld, 2012). Zur Rolle des Selbstkonzepts und anderer Personenvariablen als Determinanten musikalischer Aktivitäten von Grundschulkindern lagen daher zum Zeitpunkt der Durchführung dieser Studie vergleichsweise wenige Arbeiten vor, die zudem zum Teil mit unbefriedigenden Operationalisierungen gearbeitet haben. Zu diesen gehört auch die Studie von Kröner, Schwanzer und Dickhäuser (2009), die dennoch erste Hinweise darauf ergab, dass das musikalische Selbstkonzept einen eigenständigen Effekt auf die musikalischen Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler aufweist. Daneben erwies sich darin die wahrgenommene musikalische Aktivität der Freunde als relevant, eine Teilfacette der deskriptiven subjektiven Norm.

³ Wegen Platzbeschränkungen sei für einen Überblick über die Konzeptualisierung des Selbstkonzepts bspw. auf Arens, Trautwein und Hasselhorn (2011) verwiesen, zum musikalischen Selbstkonzept und dessen Erfassung im mittleren Kindesalter auf Nonte (2013).

Angesichts der großen Bedeutung des Selbstkonzepts stellte vor allem dessen reliable Erfassung ein wesentliches Anliegen der vorliegenden Arbeit dar. Ein zumindest indirekter Erklärungswert konnte darüber hinaus bei Kröner, Schwanzer und Dickhäuser (2009) – trotz geringer Reliabilität der entsprechenden Skala – auch für die wahrgenommene musikalische Affinität der Eltern (deskriptive subjektive Norm in Bezug auf die Eltern) ausgemacht werden. Allerdings fielen auch die Operationalisierungen weiterer dort eingesetzter Konstrukte sehr spezifisch aus. Insbesondere wurde das künstlerische Interesse ersatzweise zur Erfassung der Einstellung herangezogen, weshalb hinsichtlich deren Rolle weiterhin Forschungsbedarf besteht, und die musikalischen Aktivitäten wurden einzig bezüglich des Instrumentalspiels erhoben.

Im Grundschulalter relevante Befunde zu Determinanten musikalischer Aktivitäten finden sich auch in der eingangs erwähnten MediKuS-Studie. Dort wurden 9- bis 17-jährige Schülerinnen und Schüler nach Gründen für das Musizieren mit einem Instrument befragt (Grgic & Züchner, 2013, S. 134). Diese benannten den Spaß am Musizieren und die Gelegenheit, eigene musikalische Ideen verwirklichen zu können (intrinsischer Wert), sowie die Steigerung ihrer musikalischen Kompetenzen als wesentliche Beweggründe. Wenngleich die zitierte Studie auf Schülerinnen und Schüler fokussierte, die ein Instrument spielten, so ist doch davon auszugehen, dass die darin ausgemachten Beweggründe für sowie gegen musikalische Aktivitäten auch bei nichtmusizierenden Grundschulkindern relevant sein sollten. Gleiches gilt für die Rolle der Eltern, der Freunde und der Lehrkräfte in Schulen als (hinsichtlich der Bedeutung in absteigender Reihenfolge) denjenigen Bezugspersonen, die entscheidenden Einfluss auf „den Beginn des Erlernens eines Instruments im Grundschulalter und damit auch für die musikalische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen“ haben (Grgic & Züchner, 2013, S. 137). Hier sind Effekte der deskriptiven subjektiven Norm auf die Aktivitäten zu erwarten, wie sie sich hinsichtlich der „musikalischen Affinität der Eltern“ bei Schülern der 5. bis 12. Klasse an ausgeprägt musischen Gymnasien zeigten (Fritzsche, Kröner & Pfeiffer, 2011) und wie sie im Rahmen des JeKi-Programms in Form der „Bedeutung von Musik im Elternhaus“, bei daran teilnehmenden Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 6 und 7 festzustellen war (Krupp-Schleußner & Lehmann-Wermser, 2016). Zugleich könnte auch die vom Kind wahrgenommene Rückmeldung wichtiger Bezugspersonen auf die ausgeführten musikalischen Aktivitäten (injunktive subjektive Norm) einen Einfluss haben, wenngleich dies angesichts der Ergebnisse aus anderen Studien zu kulturellen Aktivitäten wenig wahrscheinlich ist (z. B. Ursin, 2016; Schüller, Birnbaum & Kröner, 2016).

Geschlechtsspezifische Unterschiede

Die vorliegenden Befunde zu Geschlechtsunterschieden im Ausmaß kultureller Aktivitäten stammen vor allem aus der Bildungsstatistik sowie den bereits erwähnten Survey-Studien. Sie zeigen deutlich, dass Mädchen musikalisch aktiver sind als Jungen. In der aktuellen Zeitverwendungsstudie (Statistisches Bundesamt, 2015) berichten Mädchen von 10 bis 17 Jahren in Deutschland über umfangreichere Aktivitäten im Bereich bildende, darstellende und literarische Kunst sowie beim Musizieren als Jungen (S. 18). Zudem spielen 29 % der Mädchen, aber nur 16 % der Jungen mindestens einmal pro Woche ein Instrument (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2017, S. 12). Ähnliche Ergebnisse zeigen sich für Deutschland auch in der dritten World Vision Kinderstudie speziell für den Besuch organisierter musikalischer Aktivitäten (Jänsch & Schneekloth, 2013, S. 139). Grgic und Züchner (2013, S. 132) führen dies auf geschlechtertypische musikalische Sozialisationsmuster zurück.

Dem theoretischen Rahmenmodell zufolge sollte der Einfluss der bereichsübergreifenden Variable Geschlecht auf die musikalischen Aktivitäten vollständig durch die bereichsspezifischen Determinanten vermittelt werden (vgl. Ajzen, 2011, S. 1123). Es ist also zu erwarten, dass sich Mädchen und Jungen nur insoweit im Ausmaß musikalischer Aktivitäten unterscheiden, wie sich Geschlechtsunterschiede auch in den Mittelwerten der bereichsspezifischen Determinanten zeigen. Beispielsweise ist bekannt, dass Mädchen im Mittel über ein höheres musikalisches Selbstkonzept sowohl in Bezug auf das Spielen eines Musikinstruments als auch in Bezug auf das Singen verfügen (Nonte & Schwippert, 2012, S. 17) und dass das Musizieren für Mädchen einen höheren intrinsischen Wert aufweist als für Jungen (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2017). Es könnte daher sein, dass Geschlechtsunterschiede im Ausmaß musikalischer Aktivitäten ausbleiben, wenn das Selbstkonzept und der intrinsische Wert kontrolliert werden.

Die ebenfalls im Modell von Kröner (2013) integrierten bereichsübergreifenden Personen- und Umweltvariablen wie die Big Five, der sozioökonomische Status oder Merkmale von Schule und Unterricht sind für das Ziel der vorliegenden Arbeit weniger relevant. Darauf verweisen auch Befunde im Rahmen der TPB, denen zufolge die zuletzt genannten Variablen das Verhalten einer Person lediglich indirekt beeinflussen, d. h. vermittelt über die bereichsspezifischen Variablen (Ajzen, 1985, 1991, 2011). Bereichsübergreifende Variablen finden dementsprechend auch keine Berücksichtigung in der vorliegenden Arbeit.

3.2 Ziel der vorliegenden Arbeit

Angesichts des unbefriedigenden Forschungsstands zu den Determinanten außerschulischer musikalischer Aktivitäten im Grundschulalter, der vor allem durch den Mangel an breiter angelegten Skalen zu ihrer Operationalisierung bedingt ist, ist das Ziel dieser Arbeit die Entwicklung und Validierung von theoretisch fundierten Skalen zu außerschulischen musikalischen Aktivitäten und deren unmittelbaren Determinanten im Grundschulalter.

In der vorliegenden Arbeit wurden aufbauend auf der Arbeit von Kröner, Schwanzer und Dickhäuser (2009) und weiteren Untersuchungen (s. o.) Skalen zur Erfassung von Determinanten musikalischer Aktivitäten adaptiert, bei einer Stichprobe von Grundschulkindern eingesetzt und psychometrisch getestet. Diese Skalen können in künftigen Studien genutzt werden, um Ansatzpunkte für die Entwicklung von Maßnahmen zur gezielten Förderung musikalischer Aktivitäten bei Grundschulkindern zu identifizieren.

Forschungsfragen und Hypothesen

Vor dem Hintergrund des geschilderten Forschungsstands zu musikalischen Aktivitäten und ausgehend von den allgemeinen Annahmen des theoretischen Rahmenmodells werden hier vier mögliche Determinanten musikalischer Aktivitäten einbezogen. Es handelt sich dabei um den intrinsischen Einstellungsaspekt, die deskriptive und injunktive subjektive Norm und das musikalische Selbstkonzept. Es ergeben sich folgende Forschungsfragen und Hypothesen:

Forschungsfrage 1: Erweisen sich die ausgehend von vorliegenden Arbeiten konstruierten Skalen zu musikalischen Aktivitäten als reliabel und voneinander abgrenzbar?

Hypothese 1: Wir rechnen mit hohen Reliabilitäten der konstruierten Skalen, sowie der Gültigkeit des ausgehend von der Literatur spezifizierten Messmodells.

Forschungsfrage 2: Inwieweit weisen die bereichsspezifischen Determinanten Erklärungswert für die außerschulischen musikalischen Aktivitäten von Grundschulkindern auf?

Hypothese 2: Wir erwarten primär Effekte des musikalischen Selbstkonzepts und des intrinsischen Einstellungsaspekts. Darüber hinaus könnten sich zumindest indirekte Effekte der deskriptiven subjektiven Norm bezogen auf die Eltern bzw. die Freunde und der injunktiven subjektiven Norm zeigen.

Forschungsfrage 3: Zeigen sich Geschlechtsunterschiede im Ausmaß außerschulischer musikalischer Aktivitäten?

Hypothese 3: Wir erwarten umfangreichere Aktivitäten bei den Mädchen als bei den Jungen.

Forschungsfrage 4: Werden Einflüsse des Geschlechts auf das Ausmaß außerschulischer musikalischer Aktivitäten wie postuliert vollständig durch die bereichsspezifischen Determinanten vermittelt?

Hypothese 4: Wir erwarten einen nicht signifikanten Pfad zwischen Geschlecht und den außerschulischen musikalischen Aktivitäten, sowie signifikante Pfade zwischen Geschlecht und den spezifizierten bereichsspezifischen Determinanten.

4. Methode

4.1 Stichprobe und Durchführung

Die Studie wurde an fünf Grundschulen in Nürnberg, im Nürnberger Land und in Erlangen durchgeführt. Nach Bereinigung des Datensatzes (neun Fälle mussten entfernt werden, da hier multivariate unplausible Antwortmuster vorlagen) konnten die Antworten von $N = 193$ Grundschulkindern aus 15 vierten Klassen ausgewertet werden ($n = 92$ Mädchen, $n = 101$ Jungen; Alter: $M = 9.81$, $SD = 0.96$). 113 Kinder gaben an, ein oder mehrere Instrumente zu spielen, 61 % dieser Kinder bekamen Instrumentalunterricht. Fasst man das Spielen eines Instruments und das Singen in einem Chor bzw. einer Band zusammen, so waren von der gesamten Stichprobe 125 Kinder in diesem Sinne musikalisch aktiv. Die Kinder füllten die Fragebögen in Anwesenheit geschulter Testleiterinnen und Testleiter aus (zwei der Autoren und studentische Hilfskräfte). Diese gaben eine kurze Einführung in das Thema der Studie und erklärten den Kindern anhand von Beispielen an einem Flipchart die verwendeten Antwortformate. Dabei wurde unabhängig vom Einleitungstext der jeweiligen Fragen darauf eingegangen, dass mit „Musizieren“ das Singen ebenso gemeint sei wie das Spielen eines Instruments und sich die Fragen auf außerschulische Aktivitäten bezögen.

Eine Vorform des Fragebogens wurde vor dem eigentlichen Einsatz in der hier berichteten Studie zunächst zwei Kindern zum probeweisen Ausfüllen in Anwesenheit des Erstautors vorgelegt und auf Verständlichkeit überprüft. Die Kinder wurden anschließend um Kommentare zu den Formulierungen gebeten, die dann für sprachliche Korrekturen genutzt wurden.

4.2 Vorgehensweise bei den Auswertungen⁴

Eine Prüfung der Datenstruktur ergab für alle erhobenen Variablen lediglich eine leichte univariate Abweichung von der Normalverteilung (Schiefe-Index-Range: -1.64 bis 1.34; Kurtosis-Index-Range: -1.57 bis 1.96), welche eindeutig unter den in der Literatur genannten Grenzwerten lag (Schiefe < 2 bzw. 3, Kurtosis < 7 bzw. 10; vgl. Curran, West & Finch, 1996, S. 26 bzw. Kline, 2016, S. 76f.). Decken- oder Bodeneffekte, zu sehen an der maximalen Zustimmung bzw. Ablehnung eines Items, lagen für die in die finalen Berechnungen einbezogenen Items zwar vor (Randkategorienbesetzung < 53 %, vgl. Tabelle 4), waren jedoch nicht extrem ausgeprägt und können bezüglich der kindlichen Entwicklung bei Untersuchungen im Grundschulalter als normal betrachtet werden (vgl. Helmke, 1998). Für die mit Mplus 7.3 (Muthén & Muthén, 1998–2015) durchgeführten Berechnungen wurde der robuste ML-Schätzer (MLR) verwendet, welcher leichte bis moderate Abweichungen von der Normalverteilung berücksichtigt, indem die Standardfehler und die χ^2 -Test-Statistik korrigiert werden. Zugleich ist dieser Schätzer auch bei kleineren Stichproben robust (Brown, 2015, S. 346; Li, 2016, S. 937). Fehlende Werte wurden mit dem „Full Information Maximum Likelihood Verfahren“ (FIML) geschätzt. Durch die Zugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler zu Schulklassen weist der Datensatz eine Mehrebenenstruktur auf. Da jedoch lediglich die Skala zur deskriptiven subjektiven Norm in Bezug auf die Eltern und die zu den musikalischen Aktivitäten (vgl. Tabelle 2) einen Wert knapp oberhalb der in der Literatur benannten Grenze für den aus der Interklassenkorrelation zu berechnenden Designeffekt von $D_{\text{eff}} < 2$ aufwies, wurde auf mehrebenenanalytische Berechnungen verzichtet (vgl. Peugh, 2010, S. 90f.). Die hierarchische Datenstruktur wurde durch den Befehl *type = complex* mit der Klassenzugehörigkeit als Clustervariable berücksichtigt, wenngleich auch Berechnungen ohne deren Berücksichtigung lediglich geringfügige Unterschiede in den Standardfehlern ergeben hätten.

4.2.1 Messmodell

Zur Überprüfung der Gültigkeit des Messmodells, im Sinne der ersten Forschungsfrage, wurden zuerst alle Prädiktorkonstrukte sowie das Kriterium als latente Variablen modelliert und je Konstrukt einzeln konfirmatorischen Faktoranalysen unterzogen. Dies war insbesondere für die subjektive Norm erforderlich, da diese eine komplexe Binnenstruktur aufwies. Zur Identifikation der Metrik der latenten Variablen wurde hier, wie auch in den weiteren Berechnungen, die Ladung des jeweils höchstladenden Indikators pro Konstrukt auf 1 fixiert (vgl. Brown, 2015, S. 54). Im Anschluss an die Modellierung der Einzelstrukturen wurde das Gesamtmodell wiederum mit einer konfirmatorischen Faktoranalyse überprüft. Zur Beurteilung der Modellgüte aller im Beitrag berechneten Modelle haben wir die von Hu und Bentler (1999) vorgeschlagenen Schwellenwerte für die lokalen Fit-Indices herangezogen (SRMR nahe an oder kleiner als .08, RMSEA nahe an oder kleiner als .05, CFI und TLI nahe an oder größer als .90), da der globale χ^2 -Fit-Index sehr sensitiv gegenüber der Stichprobengröße reagiert (vgl. Bühner, 2011, S. 418). Die resultierende Itemauswahl wird im Abschnitt 4.3 dargestellt.

⁴ Datendatei, Mplus-Syntax und Mplus-Output sind auf der Plattform des Open Science Framework (OSF) hinterlegt und können unter dem Link <https://osf.io/2pfmn/> heruntergeladen werden.

4.2.2 Strukturgleichungsmodell

Auf Basis des spezifizierten Messmodells wurde zur Beantwortung von Forschungsfrage 2 das Strukturgleichungsmodell berechnet, indem jeweils Pfade von den Prädiktorkonstrukten auf die musikalischen Aktivitäten modelliert wurden.

4.2.3 Messinvarianz und Geschlechtsunterschiede

Die Forschungsfragen 3 und 4 bezogen sich auf Geschlechtseffekte in den musikalischen Aktivitäten und deren Vermittlung durch die Prädiktorkonstrukte. Als Voraussetzung zu deren Prüfung muss sichergestellt werden, dass die Indikatoren geschlechtsunabhängig beantwortet werden, um „differential item functioning“ vorzubeugen. Dies wurde im Rahmen einer konfirmatorischen Faktoranalyse mit Kovariaten (MIMIC-Model = „Multiple indicators“, „multiple causes“) durchgeführt. Zur Überprüfung von Messinvarianz, zumindest bzgl. der Indikatorintercepts, sind MIMIC-Modelle bei kleineren Stichproben besser geeignet als Mehrgruppenmodelle (vgl. Brown, 2015, S. 273). Als erstes wurde das Geschlecht manifest über einen einzelnen Indikator modelliert (vgl. Brown, 2015, S. 274). Anschließend wurden Effekte des Geschlechts auf alle Prädiktorkonstrukte und das Kriterium modelliert (vgl. ebd. S. 123–124). Im letzten Schritt wurden alle direkten Effekte zwischen der Kovariable Geschlecht und den Indikatoren der Prädiktoren sowie der Aktivität auf 0 fixiert. Die Messinvarianz hinsichtlich des Geschlechts lässt sich nun anhand einer Inspektion der Modifikationsindices⁵ in Bezug auf die Pfade zwischen Geschlecht und den Intercepts für die Indikatoren überprüfen. Diese ergab keine Anzeichen für eine Verletzung der im Rahmen von MIMIC-Modellen überprüfbareren Messäquivalenz, alle Modifikationsindices bewegten sich unterhalb von 5.0 (vgl. zu diesem Vorgehen Brown, 2015, S. 282).

Daraufhin wurde das aus den bisherigen Auswertungen resultierende Strukturgleichungsmodell herangezogen um, nach entsprechender Pfadmodellierung, sowohl direkte Effekte des Geschlechts auf das Aktivitätsniveau als auch indirekte, über die Prädiktoren vermittelte Effekte auf das Kriterium zu überprüfen.

4.3 Variablen

4.3.1 Bereichsspezifische Determinanten

Die Fragebögen zu den bereichsspezifischen Determinanten wurden ausgehend von Vorarbeiten aus der Arbeitsgruppe zusammengestellt. Dabei handelte es sich zum einen um die Studie von Kröner, Schwanzer und Dickhäuser (2009) zu musikalischen Aktivitäten bei Grundschulkindern. Zum anderen handelte es sich um Items aus Studien zu Determinanten kultureller Aktivitäten im Bereich Sport (vgl. Staudenmaier, 2012) und zum freizeithlichen Lesen im Grundschulbereich (vgl. Schüller, 2014), die jeweils für den Bereich der musikalischen Aktivitäten angepasst wurden.

⁵ Ein Modifikationsindex stellt eine Schätzung dar, inwieweit der χ^2 -Wert des geschätzten Modells sinken würde, wenn ein fixierter oder restringierter Parameter frei geschätzt würde. Ein Wert von 3.84 oder höher hätte eine signifikante Verbesserung der Modellpassung zur Folge. Diese Pfade sollten jedoch nur zugelassen werden, wenn inhaltlich plausible Gründe vorliegen und daraus resultierende Parameterschätzungen sinnvoll zu interpretieren sind. Andernfalls besteht die Gefahr von „overfitting“ (vgl. Brown, 2015, S. 161).

Hinzu kamen Adaptionen von Items zu musikalischen Aktivitäten von Jugendlichen (Fritzsche, Kröner & Pfeiffer, 2011; Kröner & Dickhäuser, 2009). Darüber hinaus wurden hauptsächlich für die Skala zum musikalischen Selbstkonzept Items aus Studien zum SDQ („Self Description Questionnaire“) herangezogen (Arens, Trautwein & Hasselhorn, 2011; Schwanzer, 2002; Schwanzer, Trautwein, Lüdtke & Sydow, 2005; Vispoel, 1993) und es wurden einige Items neu konstruiert (vgl. Tabelle 4 für Details).

Alle Skalen zu den bereichsspezifischen Determinanten wiesen ein 4-stufiges Antwortformat (NEIN-nein-ja-JA) auf, wobei das große NEIN den negativen Anker für starke Ablehnung repräsentierte und das große JA den Anker für starke Zustimmung. Diese Skala hat sich im Grundschulbereich vielfach bewährt (z. B. Fritzsche, Kröner, Dresel, Kopp & Martschinke, 2012; Martschinke, Kammermeyer, Frank & Mahrhofer, 2003; Schüller, Birnbaum & Kröner, 2016; Staudenmaier, 2012).

Die Skala zum *intrinsischen Einstellungsaspekt* umfasste ursprünglich 12 Items. Im Zuge der konfirmatorischen Faktoranalysen wurden folgende Items ausgeschlossen (die Itembezeichnungen beziehen sich auf Tabelle 4): „Ich beschäftige mich gerne mit Musik.“ (int2), da dieses Item neben der aktiven auch die rezeptive Komponente anspricht; „Mir gefällt es, Musik zu machen.“ (int13) und „Oft habe ich richtig Lust darauf zu musizieren.“ (int14), da diese beiden Items Überlappungen mit den Items int12 und int3 aufwiesen, bei jeweils niedrigerer Faktorladung als die beibehaltenen Items; „Ich mag es zu musizieren, weil ich da meine Gefühle ausdrücken kann.“ (int4), da dieses Item Überschneidungen mit Items zum musikalischen Selbstkonzept aufwies. So verblieben acht Items für den intrinsischen Aspekt der Einstellung, welche inhaltlich vor allem die Freude am Instrumentalspiel oder Singen erfassten.

Die musikbezogene *subjektive Norm* wurde nicht nur *deskriptiv* als wahrgenommene musikalische Aktivität der Bezugspersonen erhoben (vgl. Kröner, Schwanzer & Dickhäuser, 2009), sondern auch *injunktiv* als wahrgenommene Rückmeldung auf eigene musikalische Aktivitäten. Vor der Überprüfung der Gültigkeit des Messmodells wurden die beiden parallel zu den anderen Items der deskriptiven subjektiven Norm formulierten Items in Bezug auf die Geschwister wegen der großen Zahl an Missings bei Einzelkindern aus beiden Skalen eliminiert. Die in der Literatur nachgewiesene Trennung von injunktiver Norm (fünf Items, z. B.: „Wenn ich Musik mache, findet mein Vater das gut.“) und deskriptiver Norm (vier Items, z. B.: „Meine Mutter ist musikalisch.“) wurde anschließend in einem zweifaktoriellen Modell überprüft. Die Modellpassung fiel noch nicht zufriedenstellend aus ($\chi^2 = 226.16$, $df = 43$, $p < .001$; RMSEA = .149, 95 % KI [.130, .168]; CFI: .799; TLI: .743; SRMR = .086). Anhand der Modifikationsindices war ersichtlich, dass Residualkorrelationen innerhalb von und zwischen Items des Vaters und der Mutter im Faktor der deskriptiven und injunktiven subjektiven Norm zugelassen werden sollten.⁶ Diese Modifikationen wurden schrittweise eingebaut. Das resultierende Modell wies eine gute Passung auf ($\chi^2 = 79.48$, $df = 38$, $p < .001$; RMSEA = .075, 95 % KI [.052, .099]; CFI: .955; TLI: .934; SRMR = .060). Anschließend wurde dieses Modell gegen ein dreifaktorielles Modell getestet, in

⁶ $sndm \rightarrow sndm1$, $sndv \rightarrow sndv1$, $sndv \rightarrow sndm1$, $sndm \rightarrow sndv1$, $snim2 \rightarrow sniv2$; Im vorliegenden Fall ist es plausibel, dass jeweils Varianzanteile der Items von Vater bzw. Mutter, zusätzlich zu dem Faktor auf welchen sie laden, miteinander korrelieren – dies ist sicherlich der parallelen Formulierung der entsprechenden Items geschuldet und sollte, gerade aus Gründen der Vergleichbarkeit der Messungen so modelliert werden (vgl. Marsh, Abduljabbar, Abu-Hilal, Morin, Abdelfattah, Leung, Xu, Nagengast und Parker, 2013).

welchem ein gesonderter Faktor für die Freunde modelliert wurde (zwei Items, z. B. „Meine Freunde interessieren sich für Musik.“), ansonsten aber keine Modifikationen vorgenommen wurden (vgl. analog zur getrennten Erfassung dieser Bezugsgruppen: Fritzsche, Kröner & Pfeiffer, 2011; Kröner, Schwanzer & Dickhäuser, 2009; Schüller, Birnbaum & Kröner, 2016; Ursin, 2016). Die Passung dieses Modells fiel nach den bei Finney und DiStefano (2013, S. 405) genannten Grenzwerten signifikant besser aus als die des zweifaktoriellen Modells, weshalb es für die weiteren Berechnungen beibehalten wurde ($\Delta CFI = .027$, $\Delta TLI = .038$, $\Delta RMSEA = -.026$).⁷ Eine gesonderte Modellierung von Faktoren zu Bezugsgruppen innerhalb der injunktiven subjektiven Norm war in dieser Untersuchung nicht möglich, da zu jeder Bezugsgruppe lediglich ein Item vorhanden war.

Das *musikalische Selbstkonzept* – als Bestandteil der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle – fokussierte auf die kognitive Komponente des Fähigkeitsselbstkonzepts und diente zu deren Erhebung sowohl vor dem Hintergrund der sozialen als auch der individuellen Bezugsnormorientierung. Von den 12 erhobenen Items wurden sechs ausgeschlossen: „Ich bin musikalisch ganz unbegabt.“ (seko5), aufgrund sehr geringer Faktorladung und weil es das negativ formulierte Pendant zu seko6 war; „Mit Musik kenne ich mich gut aus.“ (seko10), da dieses Item auch den rezeptiven Bereich einschließt; „Ich bin musikalisch.“ (seko4), „Ich kann meine Gedanken und Gefühle gut durch Musik ausdrücken.“ (seko11) und „Ich kann leicht hören, ob ein Lied fröhlich oder traurig klingt.“ (seko12), aufgrund hoher Nebenladungen auf den Faktor intrinsischer Einstellungsaspekt und hoher Residualkorrelationen mit einigen der darauf ladenden Items; „Ich übe sehr viel, um beim Musizieren besser zu werden.“ (seko9), aufgrund hoher Nebenladung auf den Faktor außerschulische musikalische Aktivitäten). Die von Nonte (2013, S. 23) als „Musik machen“ (im Sinne des Spielens von Instrumenten) und „Singen“ bezeichneten Selbstkonzeptfacetten wurden nicht getrennt erfasst, da es um die ökonomische Erfassung der Überzeugungen zur Gesamtheit außerschulischer musikalischer Aktivitäten ging.

4.3.2 Kriterium außerschulische musikalische Aktivitäten

Analog zur Gestaltung der Skalen zu den bereichsspezifischen Determinanten wurden in der vorliegenden Studie außerschulische musikalische Aktivitäten so erhoben, dass sie sowohl das Instrumentalspiel als auch das Singen umfassten. Damit war die Operationalisierung umfassender als in der Studie von Kröner, Schwanzer und Dickhäuser (2009), in der die musikalische Aktivität lediglich über das Spielen eines Instruments, die tägliche Übungsdauer und die Anzahl der gespielten Instrumente erfasst wurde.

Für die *außerschulischen musikalischen Aktivitäten* wurden vier Items mit einem fünfstufigen Antwortformat konstruiert. Zwei davon lauteten: „Wie oft musizierst du in deiner Freizeit?“ (1 = „Nie oder fast nie“, 2 = „Ein- bis zweimal im Monat“, 3 = „Ungefähr einmal pro Woche“, 4 = „Zwei- bis dreimal pro Woche“, 5 = „Jeden oder fast jeden Tag“; Item ma1h) und „Wie viel Zeit verbringst du jeden Tag damit, in deiner Freizeit zu musizieren?“ (1 = „Ich musiziere fast

⁷ Der ebenfalls durchgeführte Satorra-Bentler skalierte χ^2 -Test fiel zwar statistisch signifikant aus ($\Delta\chi^2 = 38.16$, $\Delta df = 2$), dieser ist jedoch aufgrund seiner hohen Sensitivität bei größeren Stichproben nicht als alleiniges Kriterium für Modellvergleiche geeignet, weswegen wir uns auf die im Fließtext angegebenen Indices gestützt haben (vgl. Bühner, 2011, S. 418).

gar nicht“, 2 = „Bis zu 30 Minuten täglich“, 3 = „Zwischen einer halben und einer Stunde täglich“, 4 = „Ein bis zwei Stunden täglich“, 5 = „Mehr als zwei Stunden täglich“; Item ma1d). Die beiden anderen Items folgten im Fragebogen erst, nachdem nochmals explizit darauf hingewiesen wurde, dass sich die nun folgenden Fragen wiederum auf das Musizieren in der Freizeit beziehen. Darin wurden Häufigkeit und Dauer des freizeithlichen Musikunterrichts – also jenseits vom curricularen schulischen Musikunterricht oder von Schul-AGs – wie folgt erfragt: „Wie oft hast du Musikunterricht? Gehst du zum Beispiel in eine Musikschule oder zu einem Musiklehrer?“ (1 = „Nie oder fast nie“, 2 = „Ein- bis zweimal im Monat“, 3 = „Ungefähr einmal pro Woche“, 4 = „Zwei- bis dreimal pro Woche“, 5 = „Jeden oder fast jeden Tag“; Item ma2h) und „Wie lange hast du jede Woche Musikunterricht? Also wie viel Zeit verbringst du jede Woche in der Musikschule oder bei deinem Musiklehrer?“ (1 = „Ich habe keinen Musikunterricht“, 2 = „Bis zu 30 Minuten“, 3 = „Zwischen einer halben und einer Stunde“, 4 = „Ein bis zwei Stunden“, 5 = „Mehr als zwei Stunden“; Item ma2d). Das letztgenannte Item wurde nicht in die Auswertungen einbezogen, da es mit $r = .76$ zum einen sehr hoch mit Item ma2h korrelierte und zum anderen für Kinder, die weniger als einmal pro Woche Unterricht haben, inhaltlich nicht sinnvoll zu beantworten war.

4.3.3 Geschlecht

Das Geschlecht als bereichsübergreifende Determinante wurde mit der Frage „Bist du ein Mädchen oder ein Junge?“ erhoben. Die Kinder kreuzten das jeweilige Geschlecht an.

Das aus den dargestellten Analysen resultierende Messmodell zeigte eine gute Modellpassung ($\chi^2 = 516.63$, $df = 331$, $p < .001$; RMSEA = .054, 95 % KI [.045, .063]; CFI: .932; TLI: .923; SRMR = .055).⁸ Hier konnte die aus der Spezifizierung der Einzelkonstrukte stammende Residualkorrelation zwischen zwei Items der deskriptiven subjektiven Norm bezogen auf die Mutter (sndm ↪ sndm1) wieder auf 0 fixiert werden, da diese hier nicht mehr signifikant ausfiel.

5. Ergebnisse

Hypothese 1 bezog sich auf die Abgrenzbarkeit der verwendeten Skalen. Hierzu wurden im Rahmen der Kontrolle auf diskriminante Validität zuerst die latenten Korrelationen der Konstrukte untereinander betrachtet (vgl. Tabelle 3). Die höchsten Faktorkorrelationen waren zwischen den musikalischen Aktivitäten und dem musikalischen Selbstkonzept ($r = .75$) bzw. dem intrinsischen Einstellungsaspekt ($r = .69$) und der injunktiven subjektiven Norm ($r = .67$) auszumachen, sowie zwischen dem intrinsischen Einstellungsaspekt und dem musikalischen Selbstkonzept ($r = .75$) und der injunktiven subjektiven Norm ($r = .72$). Weiterhin korrelierte die injunktive subjektive Norm hoch mit der deskriptiven subjektiven Norm in Bezug auf die Freunde

⁸ Aufgrund vieler Cluster (15 Klassen, durchschnittlich 13 Schülern pro Klasse) bei einer Stichprobengröße von $N = 193$, erschien in Mplus eine Warnung, dass die Schätzung der Standardfehler möglicherweise nicht vertrauenswürdig wäre. Ein Modell ohne die Berücksichtigung der Clusterstruktur offenbarte lediglich minimale Unterschiede in den Standardfehlern aller geschätzten Parameter ($Md = .059$, $S.E._{min} = .020$, $S.E._{max} = .161$ vs. $Md = .064$, $S.E._{min} = .022$, $S.E._{max} = .154$) und im Modell-Fit ($\chi^2 = 506.25$, $df = 331$, $p < .001$; RMSEA = .052, 95 % KI [.043, .061]; CFI: .932; TLI: .922; SRMR = .055).

($r = .65$) und dem musikalischen Selbstkonzept ($r = .71$). Alle Korrelationen bewegten sich unterhalb des in der Literatur angegebenen Grenzwertes für Diskriminanzvalidität von $r < .80$ (vgl. Brown, 2015, S. 116). Es lässt sich darüber hinaus festhalten, dass die bereichsspezifischen Determinanten untereinander substantiell, jedoch nicht so hoch miteinander korrelierten, dass sich daraus Multikollinearitätsprobleme ergeben hätten. Eine Überprüfung der diskriminanten Validität anhand des Fornell-Larcker-Kriteriums (Fornell & Larcker, 1981, S. 46) fiel für alle Konstrukte positiv aus, die Konstrukte wiesen also im Schnitt jeweils geringere gemeinsame Varianzanteile („Average Shared Square Variance“, ASV) mit den anderen Konstrukten auf als sie durchschnittlich in den ihnen zugeordneten Indikatoren erklärten („Average Variance Extracted“, AVE). Darüber hinaus soll auch die höchste quadrierte Korrelation zwischen jeweils zwei Konstrukten („Maximum Shared Variance“, MSV) kleiner als die ASV sein (vgl. Hair, Black, Babin & Anderson, 2014, S. 620). Diese sehr strenge Anforderung erfüllt das Modell in Bezug auf die Konstrukte intrinsischer Einstellungsaspekt, deskriptive subjektive Norm und musikalisches Selbstkonzept. Für die Konstrukte außerschulische musikalische Aktivitäten und injunktive subjektive Norm wird dieses Kriterium nicht ganz erreicht. Dennoch kann insgesamt zumindest von partieller diskriminanter Validität ausgegangen werden (vgl. Tabelle 1).

Für alle Konstrukte zeigten sich substantielle Faktorladungen ($0.54 \leq \lambda \leq 0.92$; $Md = 0.75$, siehe Tabelle 4). Im Mittel wurde mehr als die Hälfte der Varianz in den Indikatoren durch den jeweiligen Faktor erklärt ($AVE > .50$, vgl. Hair et al., 2014, S. 618). Zum anderen zeigte sich eine hohe kongenerische Reliabilität der Skalen, auch bekannt als „composite reliability“ oder Omega (ρ_c ; vgl. Cho, 2016). Diese stellt in vielen Fällen ein realistischeres Reliabilitätsmaß dar als das auf Tauäquivalenz basierende Cronbach's Alpha⁹ (vgl. Kline, 2016, S. 91, 313). Gute Reliabilitäten liegen im Bereich von $\geq .70$, jedoch gelten bei gut indikatorisierten und voneinander abgrenzbaren Konstrukten auch Werte bis $\geq .60$ als zulässig (Hair et al., 2014, S. 619). Für alle in der vorliegenden Arbeit verwendeten Konstrukte konnten gute kongenerische Reliabilitäten nachgewiesen werden. Lediglich für die – nur aus zwei Items bestehende – Skala zur deskriptiven subjektiven Norm in Bezug auf die Freunde fiel die kongenerische Reliabilität nur zufriedenstellend aus ($\rho_c = .68$, vgl. Tabelle 1). Insgesamt sind die Kriterien für konvergente Validität erfüllt.

⁹ Der Vollständigkeit halber wird dieses Maß bei den deskriptiven Statistiken in Tabelle 2 dennoch berichtet.

Tabelle 1: Gültigkeit des Messmodells i. S. v. Fornell & Larcker (1981) und Hair et al. (2014).

Konstrukt	ρ_c^a	AVE ^b	MSV ^c	ASV ^d	Konvergente Validität		Diskriminante Validität	
					$\rho_c \geq$	AVE >	MSV <	ASV <
					.60	.50	AVE	AVE
Außersch. musikalische Aktivitäten	.78	.51	.56	.40	✓	✓	✗	✓
Intrinsischer Einstellungsaspekt	.91	.57	.56	.41	✓	✓	✓	✓
Injunktive subjektive Norm	.81	.51	.52	.42	✓	✓	✗	✓
Deskript. subjektive Norm Eltern	.83	.53	.38	.24	✓	✓	✓	✓
Deskript. subjektive Norm Freunde	.68	.51	.42	.33	✓	✓	✓	✓
Musikalisches Selbstkonzept	.90	.58	.56	.42	✓	✓	✓	✓

Anmerkungen: ^akongenerische Reliabilität; ^bAverage Variance Extracted; ^cMaximum Shared Variance; ^dAverage Shared Variance.

Tabelle 2: Itemanzahl und Wertebereich für die verwendeten Skalen, deskriptive Statistiken, interne Konsistenzen (Cronbach's Alpha) und Interklassenkorrelationen sowie Designeffekte.

	Itemanzahl	Wertebereich	N	M (SD)	α	ICC/D _{eff}
Außerschulische musikalische Aktivitäten (Kriterium)	3	1–5	190	2.54 (1.07)	.70	.09/2.10
Geschlecht ^a	1	0–1	193	.52 (-)	-	-
Intrinsischer Einstellungsaspekt	8	1–4	181	2.74 (0.84)	.91	.07/1.87
Injunktive subjektive Norm	5	1–4	166	3.01 (0.78)	.86	.06/1.66
Deskriptive subjektive Norm Eltern	4	1–4	179	2.32 (0.87)	.81	.12/2.42
Deskriptive subjektive Norm Freunde	2	1–4	167	2.99 (0.82)	.68	.04/1.45
Musikalisches Selbstkonzept	6	1–4	168	2.83 (0.83)	.90	.04/1.43

Anmerkungen. ^aKodierung: 0 = weiblich, 1 = männlich; ICC: Interklassenkorrelation; D_{eff}: Designeffekt; Skalenbildung auf Basis 75 % beantworteter Items pro Fall.

Hypothese 2 bezog sich auf den Erklärungswert der bereichsspezifischen Determinanten für außerschulische musikalische Aktivitäten. Im Einklang mit *Hypothese 2* wiesen alle bereichsspezifischen Determinanten mittlere bis hohe statistisch signifikante bivariate Korrelationen mit dem Kriterium auf, wobei die höchste Korrelation sich mit dem musikalischen Selbstkonzept zeigte ($r = .75$, vgl. Tabelle 3), dies spricht für Kriteriumsvalidität. Im Strukturgleichungsmodell (s. Abbildung 1) zeigte sich, dass sämtliche Determinanten mit Ausnahme der deskriptiven subjektiven Norm in Bezug auf die Freunde und der injunktiven subjektiven Norm einen eigenständigen Beitrag zu Erklärung der Varianz in den musikalischen Aktivitäten leisteten. Dies galt insbesondere für das musikalische Selbstkonzept und die deskriptive subjektive Norm in Bezug auf die Eltern, darüber hinaus aber auch für den intrinsischen Einstellungsaspekt. Insgesamtklärte das Modell 68 % der Varianz in den musikalischen Aktivitäten auf.

Hypothese 3 bezog sich auf Geschlechtsunterschiede in den musikalischen Aktivitäten. Erwartungsgemäß waren Mädchen statistisch signifikant musikalisch aktiver als Jungen ($r = -.27$, vgl. Tabelle 3). Die negative Korrelation ergab sich durch die Geschlechtscodierung (0 = weiblich, 1 = männlich) im Zusammenhang mit dem höheren Aktivitätsniveau der Mädchen. Dies entsprach

mit $d = 0.56$ einem mittleren Effekt im Sinne von Cohen (1988). Auch alle bereichsspezifischen Determinanten bis auf die deskriptive subjektive Norm in Bezug auf die Eltern wiesen statistisch signifikante bivariate Zusammenhänge mit dem Geschlecht auf (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Manifeste bivariate Korrelationen (untere Dreiecksmatrix) und latente Korrelationen (obere Dreiecksmatrix) zwischen Kriterium, bereichsspezifischen Prädiktoren und Geschlecht (jeweils mit Angabe des Standardfehlers).

Skala	1	2	3	4	5	6	7
1 Musikalische Aktivitäten (Kriterium)		-.27 (.07)	.69 (.04)	.67 (.07)	.55 (.06)	.48 (.11)	.75 (.05)
2 Geschlecht ^a	-.22 (.09)		-.45 (.06)	-.33 (.08)	-.14 (.09)	-.36 (.09)	-.23 (.07)
3 Intrinsischer Einstellungsaspekt	.59 (.03)	-.45 (.11)		.72 (.06)	.35 (.07)	.59 (.05)	.75 (.05)
4 Injunktive subjektive Norm	.57 (.03)	-.30 (.10)	.61 (.03)		.46 (.04)	.65 (.05)	.71 (.05)
5 Deskriptive subjektive Norm Eltern	.48 (.04)	-.13 (.08)	.30 (.05)	.42 (.05)		.62 (.07)	.43 (.05)
6 Deskriptive subjektive Norm Freunde	.37 (.05)	-.31 (.10)	.48 (.04)	.52 (.04)	.43 (.04)		.52 (.08)
7 Musikalisches Selbstkonzept	.65 (.03)	-.25 (.10)	.69 (.02)	.65 (.03)	.34 (.05)	.43 (.05)	

Anmerkungen: Untere Dreiecksmatrix: Pearson-Korrelationen (Standardfehler), paarweiser Fallausschluss: $150 \leq N \leq 190$; obere Dreiecksmatrix: latente Korrelationen aus dem vollständig standardisierten Modell (Standardfehler), $N = 193$ (Missings wurden per FIML geschätzt); alle Korrelationen statistisch signifikant ($p < .01$), Ausnahme: Korrelation „deskriptive subjektive Norm Eltern“ mit „Geschlecht“; ^aKodierung: 0 = weiblich, 1 = männlich.

Im Einklang mit Hypothese 4 wurden die Effekte des Geschlechts auf die Aktivität durch die bereichsspezifischen Determinanten vermittelt: Der direkte Pfad vom Geschlecht auf die Aktivitäten im Strukturgleichungsmodell fällt nicht statistisch signifikant aus ($\beta = -.03$, $p > .63$; vgl. Abbildung 1), bei insgesamt sehr guter Modellpassung ($\chi^2 = 548.78$, $df = 353$, $p < .001$; RMSEA = .054, 95 % KI [.045, .062]; CFI: .931; TLI: .920; SRMR = .054).

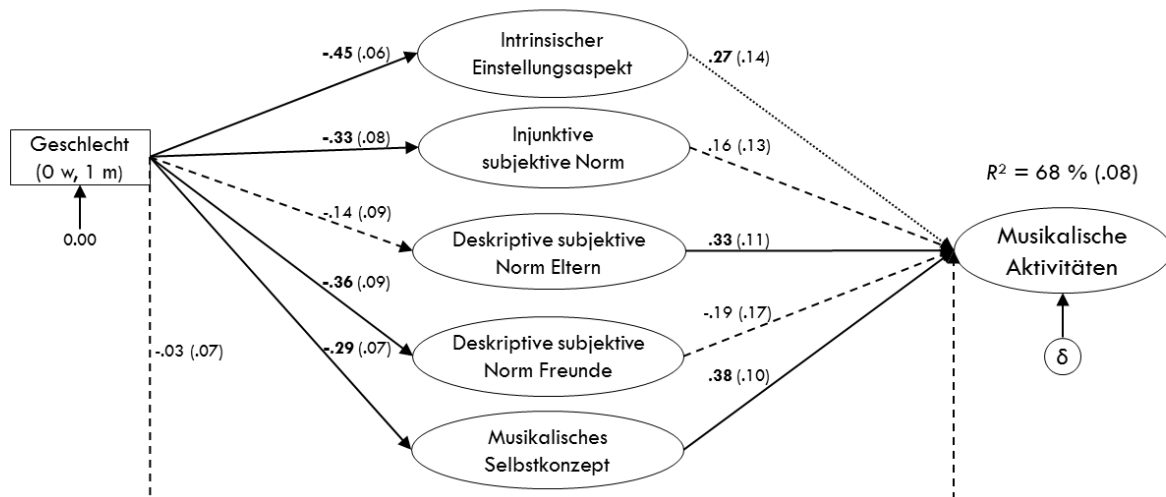


Abbildung 1: Strukturgleichungsmodell zur Erklärung außerschulischer musikalischer Aktivitäten durch Geschlecht und bereichsspezifische Determinanten. Anmerkungen: $N = 193$; standardisierte Koeffizienten (Standardfehler); für alle durchgezogenen Pfade gilt $p < .01$, gepunkteter Pfad $p < .05$; nicht enthalten: latente Korrelationen der bereichsspezifischen Determinanten (siehe dazu obere Dreiecksmatrix in Tabelle 3).

6. Diskussion

Insgesamt war die Entwicklung von Skalen zu Determinanten außerschulischer musikalischer Aktivitäten im Grundschulalter weitgehend erfolgreich: Die Reliabilitäten fielen gut aus (mit Ausnahme der deskriptiven subjektiven Norm in Bezug auf die Freunde, für welche sich eine lediglich zufriedenstellende Reliabilität zeigte). Auch die Validität der Skalen kann, mit minimalen Einschränkungen bzgl. der musikalischen Aktivitäten und der injunktiven subjektiven Norm, als gewährleistet gelten. Der Erklärungswert der bereichsspezifischen Determinanten für die außerschulischen musikalischen Aktivitäten von Grundschulkindern war hoch. Es zeigten sich die erwarteten Geschlechtsunterschiede: Mädchen wiesen umfangreichere außerschulische musikalische Aktivitäten auf als Jungen, was jedoch erwartungsgemäß vollständig durch höhere Mittelwerte der Mädchen in sämtlichen Determinanten erklärbar war.

6.1 Determinanten außerschulischer musikalischer Aktivitäten und ihre relative Bedeutsamkeit

Für die Validität der entwickelten Skalen spricht, dass ein Messmodell, in dem diese in separaten Faktoren modelliert wurden, sich als angemessen erwiesen hat und dass die Skalen durchgängig statistisch signifikant mit dem Kriterium korrelierten. Zugleich fällt auf, dass diese bivariaten Korrelationen sich in ihrer Höhe unterschieden: Sie waren mittelhoch für die deskriptive subjektive Norm in Bezug auf die Freunde und hoch für die deskriptive subjektive Norm in Bezug auf Eltern, für den intrinsischen Einstellungsaspekt sowie die injunktive subjektive Norm. Nochmals stärker fielen sie für das musikalische Selbstkonzept aus. Die Implikationen der unterschiedlich hohen Korrelationen werden im Folgenden im Kontext der Relevanz der einzelnen Determinanten für die Erklärung der außerschulischen musikalischen Aktivitäten diskutiert.

6.1.1 *Intrinsischer Einstellungsaspekt*

Auch wenn der eigenständige Erklärungswert des intrinsischen Einstellungsaspekts geringer ausfiel als der des musikalischen Selbstkonzepts und der deskriptiven subjektiven Norm in Bezug auf die Eltern, handelt es sich hier dennoch um einen bedeutsamen Prädiktor des außerschulischen musikalischen Aktivitätsniveaus. Wie bereits im Rahmen der Diskussion zum Selbstkonzept behandelt, zeigte sich trotz konsequenter Vermeidung von Itemüberlappungen eine hohe Korrelation von intrinsischem Einstellungsaspekt und musikalischen Selbstkonzept. Dies steht im Einklang mit Forschungsbefunden zum Zusammenhang von Selbstkonzept und Interesse, wobei letzteres als mit dem intrinsischen Wert eng verwandte Variable zu betrachten ist. So zeigten Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller und Baumert (2005), dass die mittleren bis hohen Korrelationen innerhalb zweier Messzeitpunkte zwischen mathematischen Fähigkeitsselbstkonzept und Interesse an Mathematik bei Siebtklässlern unabhängig vom Geschlecht sind. Hierbei deuteten sich auch reziproke Effekte zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Interesse an. Die Längsschnittstudie von Denissen, Zarrett und Eccles (2007), in der Schülerinnen und Schüler von der 1. bis zur 12. Jahrgangsstufe begleitet wurden, zeigte, dass diese Befunde auch auf das Zusammenspiel von Interesse am Schulfach „Instrumentalmusik“ (instrumental music) und dazugehörigem domänenspezifischen Selbstkonzept generalisierbar sind. In einer Untersuchung von Arens, Yeung, Craven und Hasselhorn (2011) in der 3. bis 6. Klasse korrelierten das Interesse an Mathematik und Deutsch sowie das generelle schulische Interesse (hier als domänenspezifische affektive Komponente des akademischen Selbstkonzepts bezeichnet) latent sehr hoch mit dem jeweiligen Fähigkeitsselbstkonzept ($.73 \geq r \geq .81$).

Hohe Korrelationen von intrinsischem Wert und Fähigkeitsselbstkonzept sind damit vor dem Hintergrund der berichteten analogen Zusammenhänge mit dem als Variable eng mit dem intrinsischen Wert verwandtem Interesse nicht verwunderlich. In künftigen Studien bleibt zu prüfen, wie sich der Erklärungswert des intrinsischen Einstellungsaspekts und der anderen bereichsspezifischen Determinanten verändert, wenn man die in dieser Studie noch nicht berücksichtigte Kontrollierbarkeit (im Rahmen der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle) hinzunimmt: Eine positive Einstellung bei Grundschulkindern schlägt sich womöglich nur insoweit in musikalischen Aktivitäten nieder, wie auch der Zugang zu den nötigen Ressourcen gewährleistet ist, der wiederum stark von der Schaffung von Gelegenheitsstrukturen durch die Eltern abhängig ist (vgl. Ursin, 2016).

6.1.2 *Subjektive Norm*

Die Items der injunktiven subjektiven Norm konnten in der vorliegenden Studie als gemeinsamer Faktor modelliert werden. Wir halten es für eine wenig plausible Interpretation, dass die hohe Korrelation der Items der injunktiven subjektiven Norm von Freunden und Eltern dadurch zustande kommt, dass die Grundschul Kinder ihre Freunde über die musikalischen Aktivitäten finden. Das dürfte eher in Adoleszenz und „emerging adulthood“ der Fall sein (vgl. Ryan, 2000, 2001). Im Grundschulalter sind dagegen die Eltern zentrale Arrangeure von Entwicklungsgelegenheiten (vgl. Kröner, Schwanzler & Dickhäuser, 2009) und haben außerordentliche Möglichkeiten die musikalische Entwicklung ihres Kindes zu fördern (vgl. das Konzept des „parental involvement“; Creech, 2010). Hierbei ist es denkbar, dass vor allem Eltern, die die musikalischen Aktivitäten ihrer Kinder wertschätzen, den Kontakt mit Kindern aus anderen Familien fördern, in denen dies

ebenfalls der Fall ist. Allerdings halten wir es für wenig wahrscheinlich, dass bei dieser Kontaktförderung die Musik als solche maßgeblich ist. Vielmehr dürften ganz allgemein Kontakte mit Kindern aus ähnlichem familiären Hintergrund gefördert werden, die wiederum aufgrund des Zusammenhangs von familiärem Hintergrund und musikalischen Aktivitäten tendenziell ein ähnliches musikalisches Aktivitätsniveau aufweisen (vgl. Grgic & Züchner, 2013, S. 137).

Entscheidender als die Frage nach der Modellierung der injunktiven subjektiven Norm ist jedoch, dass diese, im Vergleich zur deskriptiven Norm in Bezug auf die Eltern, keinen eigenständigen Erklärungswert für die außerschulischen musikalischen Aktivitäten aufwies. Beide Aspekte stehen im Einklang mit empirischen Befunden aus der Literatur (Gembris, 2013, S. 195; Manning, 2009). In künftigen Studien bleibt zu klären, ob injunktive und deskriptive subjektive Norm in Bezug auf die Eltern nicht nur unterschiedlich starken Erklärungswert für musikalische Aktivitäten aufweisen, sondern ob sie auch ihrerseits unterschiedlich stark durch die soziale Lage determiniert werden. Dies wäre zumindest vor dem Hintergrund der Arbeiten von Bourdieu zu erwarten (z. B. Bourdieu, Schwibs & Russer, 1987): Die sich in der deskriptiven subjektiven Norm widerspiegelnden Aktivitäten der Eltern sollten angesichts des Distinktionswerts musikalischer Aktivitäten stärker durch den sozioökonomischen Status determiniert werden als eine allgemein weitverbreitete Wertschätzung musikalischer Aktivitäten, wie sie sich in der injunktiven subjektiven Norm widerspiegelt. Durch die Konstruktion mehrerer Items pro Elternteil ließe sich darüber hinaus zukünftig auch der gesonderte Einfluss des Vaters und der Mutter, jeweils für deskriptive wie auch für die injunktive subjektive Norm, auf die musikalischen Aktivitäten prüfen.

6.1.3 Wahrgenommene Verhaltenskontrolle/Musikalisches Selbstkonzept

Wie eingangs erörtert, wurde auch in dieser Arbeit zur besseren Anschlussfähigkeit an die musikpädagogische Forschung dem Selbstkonzept der Vorzug gegenüber der damit hoch korrelierten Selbstwirksamkeit gegeben. Dabei wurde im Anschluss an Schwanzer, Trautwein, Lüdtke & Sydow (2005) auf den kognitiven Aspekt fokussiert, wogegen affektive Komponenten, wie sie beispielsweise von Nonte (2013) zum Selbstkonzept gerechnet werden („Singen macht mir Spaß.“, „Ich singe gern.“, „Singen gehört zu meinen liebsten Freizeitbeschäftigungen.“) hier der Einstellung zugeordnet wurden. Die Entscheidung für das Selbstkonzept wird nicht zuletzt dadurch gerechtfertigt, dass es sich als die Variable mit dem mit Abstand höchsten Erklärungswert für die musikalischen Aktivitäten erwiesen hat. Die trotz des konsequenten Ausschlusses affektiver Aspekte aus dem musikalischen Selbstkonzept hohe Korrelation mit dem intrinsischen Aspekt der Einstellung dürfte nun nicht auf Itemüberlappungen zurückgehen, sondern vielmehr ein Zeichen dafür sein, dass man nur dann mit Freude musiziert, wenn man sich auch dazu in der Lage fühlt bzw. ein Zeichen dafür, dass im Laufe länger andauernder musikalischer Aktivitäten sich sowohl eine positive Fähigkeitseinschätzung als auch Spaß an diesen Aktivitäten einstellen (vgl. Denissen, Zarrett und Eccles, 2007, S. 432f.).

Für die sich eher auf eine allgemeine Einschätzung der „Musikalität“ beziehenden, inhaltlich und sprachlich sehr ähnlichen Items seko6 und seko8 zeigten die Modifikationsindices an, dass eine substantielle Residualkorrelation hätte modelliert werden können, was aufgrund der Ähnlichkeiten der beiden Items nicht verwunderlich ist. In Folgestudien sollte daher aus testökonomischen Gründen auf eines der beiden Items verzichtet werden.

Insgesamt scheint es sinnvoll, auch in künftigen Studien zur Erklärung musikalischer Aktivitäten das Selbstkonzept zu verwenden. Es würde sich jedoch anbieten, darüber hinaus auch die Kontrollierbarkeit als Aspekt der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle aufzunehmen und so deren inkrementelle Validität bei der Erklärung musikalischer Aktivitäten zu untersuchen.

6.2 Limitationen

Die Stichprobengröße der vorliegenden Arbeit bewegt sich für die vorgenommenen Analysen an der unteren Grenze. Das mag hinreichend sein für eine erste Validierung des Instruments, hat jedoch zur Folge, dass nicht signifikante Pfade auch die Folge von geringer statistischer Power sein können. In künftigen Untersuchungen sollten deshalb größere – sowie weitere Jahrgangsstufen einbeziehende – Stichproben erhoben werden. Dann wäre auch eine Prüfung der Faktorladungen und Residualvarianzen auf Messäquivalenz hinsichtlich des Geschlechts im Rahmen von Mehrgruppenstrukturgleichungsmodellen möglich. Sofern diese Erhebung wiederum an Schulen stattfände, ließen sich potentielle Einflüsse auf Klassen- oder Schulebene in den Aktivitäten und in ihren Determinanten untersuchen und es ließe sich explorieren, durch welche Eigenschaft von (Musik-)Unterricht und schulischem Kontext diese erklärbar sind. Allerdings ist zu erwarten, dass derartige Effekte allenfalls schwach ausgeprägt sein dürften, da für außerschulische musikalische Aktivitäten eher die Qualität des privaten Musikunterrichts oder der Chorstunden entscheidend sein dürften. Andererseits deuten die Befunde von Grgic und Züchner (2013, S. 138) darauf hin, dass dem schulischen Kontext beim Zugang zum Spielen eines Instruments zumindest bei Kindern aus Elternhäusern mit schwachem kulturellen Kapital eine gewisse Bedeutung zukommen kann. Um solche Effekte zu untersuchen, könnten in künftigen Studien sowohl der in vorliegender Studie nicht einbezogene familiäre Hintergrund der Schülerinnen und Schüler (in Form von z. B. sozio-ökonomischen Status, Bildungshintergrund der Eltern, Migrationshintergrund oder etwas weiter gefassten Variablen wie die Wichtigkeit von Musik im Elternhaus, vgl. Krupp-Schleußner & Lehmann-Wermser, 2016) als auch die injunktive subjektive Norm in Bezug auf die Lehrkräfte und objektive Maße für musikbezogene schulische Gelegenheitsstrukturen in das Modell aufgenommen werden.

Die Daten für die vorliegende Arbeit wurden aus ökonomischen und organisatorischen Gründen im Klassenkontext innerhalb der Schule erhoben, wenngleich die Untersuchung hauptsächlich auf das außerschulische Instrumentalspiel und Singen fokussierte. Potentiellen Einflüssen der Erhebungssituation auf die Daten wurde durch gezielte Formulierungen im Fragebogen sowie in den Testleiterinstruktionen vorgebeugt. Hinreichende Lesekompetenz für das Ausfüllen der Fragebögen sollte am Ende der vierten Klasse bei allen Schülerinnen und Schülern vorausgesetzt werden können. Darüber hinaus wurde die hierarchische Datenstruktur in den Berechnungen berücksichtigt. Dennoch wäre es interessant, ob die Ergebnisse auch im Rahmen von Untersuchungen replizierbar sind, die außerhalb des schulischen Kontexts durchgeführt werden.

Die berichteten kongenerischen Reliabilitäten fielen hoch aus, mit Ausnahme einer zufriedenstellenden Reliabilität der Skala zur deskriptiven subjektiven Norm in Bezug auf die Freunde. Inhaltlich wäre für die Skala zum intrinsischen Einstellungsaspekt vor der Durchführung von Replikationsstudien dennoch eine Modifizierung der Items int8 und int9 ratsam, da sie in der aktuellen Formulierung eher Begründungen für das Musizieren beinhalten („Ich musiziere, weil ...“) als direkt einstellungsrelevante Begleiterscheinungen zu thematisieren („Ich finde es gut, dass man

beim Musizieren ...“). Gleichwohl beziehen sich die in der derzeitigen Itemformulierung thematisierten Begründungen immerhin auf intrinsische Aspekte, da hier der Anreiz nicht in thematisch andersgearteten Effekten besteht, sondern unmittelbar in der Handlung liegt („Instrumente ausprobieren“ oder „Melodien ausdenken“; vgl. Heckhausen & Heckhausen, 2006, S. 5). Die Beibehaltung dieser Aspekte diene daher der angemessenen Repräsentation der Inhalte im Rahmen des intrinsischen Einstellungskonstrukts.

Für die Skala zur deskriptiven subjektiven Norm bezogen auf die Freunde bleibt im Hinblick auf die Reliabilität anzumerken, dass diese lediglich aus zwei Items bestand. Deren mittelhohe bivariate Korrelation mit dem Kriterium ($r = .48$) deutet darauf hin, dass die im Vergleich zu anderen Konstrukten niedrigere Korrelation der subjektiven Norm in Bezug auf die Freunde mit den musikalischen Aktivitäten sowie der nicht statistisch signifikante unmittelbare Erklärungswert der subjektiven Norm in Bezug auf die Freunde für diese Variable nicht auf eine mangelnde psychometrische Qualität der Skala zurückgehen dürfte. Vielmehr ist der aus der Literatur bekannte Einfluss der Peer-Group im Kindesalter noch nicht so stark ausgeprägt wie im späteren Teenageralter (vgl. Grgic & Züchner, 2013; Ryan, 2000, 2001). Stattdessen kommt den Eltern eine wichtigere Rolle zu. Insofern sprechen die Befunde nicht in besonderer Weise gegen die hier gewählte Operationalisierung, zumal sich für die subjektive Norm auch in anderen Studien oftmals lediglich ein geringer Erklärungswert ergeben hat (vgl. zusammenfassend dazu Staudenmaier, 2012, S. 11). Da jedoch nicht auszuschließen ist, dass hierzu auch Probleme mit der Operationalisierung beigetragen haben könnten, erscheint es dennoch sinnvoll, in künftigen Studien weitere Items für die Erfassung dieses Konstrukts zu konstruieren und zusätzlich zu den bereits verfügbaren einzusetzen.

Eine Kritik an der von uns verwendeten Kriteriumsskala könnte lauten, dass hier mit informellem Musizieren zu Hause und außerschulischem Instrumentalunterricht oder Chorsingen recht verschiedene Aspekte vermischt wurden, während andererseits Aktivitäten im Rahmen von SchulAGs, Ganztagsangeboten oder im Hort ausgeschlossen wurden. Für künftige Studien mit dem Ziel der Erhebung des Ausmaßes an Aktivitäten sind hier sicherlich andere Grenzziehungen möglich. Für die vorliegende Arbeit mit dem Ziel der Validierung von Determinanten erscheint die Trennung dagegen sinnvoll, da eine deutliche Schwelle zur Aktivität gerade dort besteht, wo ein Angebot nicht für alle Schülerinnen und Schüler kostenfrei und problemlos zugänglich ist. Hinsichtlich der Erfassung des Kriteriums könnten die Abstände der Antwortkategorien der Items dieses Konstrukts gleichmäßiger formuliert werden, damit diese stärker als äquidistant wahrgenommen werden können.

6.3 Praxisanwendung – Aktivitäten inner- und außerhalb der Schule

Mit der vorliegenden Arbeit stehen Skalen zur Verfügung, mit denen sich die Teilhabe von Grundschulkindern an musikalischen Aktivitäten erklären lässt. Dies gilt sowohl für außerschulische musikalische Aktivitäten im Sinne der vorliegenden Arbeit als auch für die Teilnahme an Angeboten wie dem Schulchor oder musikalischen AGs. Nach den angesprochenen Modifikationen und erfolgreicher Testung auf Messinvarianz auch der Indikatorladungen über Mehrgruppenmodelle könnten diese Skalen sowohl in Längsschnittstudien eingesetzt werden, um Veränderungen in musikalischen Aktivitäten und ihren Determinanten zu erklären, als auch in Studien zu Effekten außerschulischer musikpädagogischer Interventionen. Derartige Interventionen haben bereits seit längerem Konjunktur im Kontext von Maßnahmen zur Förderung kultureller Bildung wie sie in den

Projekten von „Kultur macht stark“ (Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts „Musikalische Bildungsverläufe“, 2016) oder im Rahmen des JeKi-Projekts gefördert und erforscht wurden (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2016). Die Aussagekraft der Studien zu den Effekten von Fördermaßnahmen wird jedoch bislang durch schwache Studiendesigns ebenso limitiert wie durch relativ eingeschränkte Operationalisierungen der bereichsspezifischen Determinanten. Hinzu kommt eine Vernachlässigung der Aufklärung von Varianz im Aktivitätsniveau. Um diesen Einschränkungen entgegenzuwirken, sollten künftig Feldexperimente zur Wirkung diverser musikpädagogischer Interventionen durchgeführt werden. Als Ausgangspunkt für solche Experimente können die in der vorliegenden Arbeit vorgestellten Skalen genutzt werden.

Literatur

- Ajzen, I. (1985). From Intentions to Actions: A Theory of Planned Behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Hrsg.), *Springer series in social psychology. Action control, from Cognition to Behavior* (S. 11–39). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-69746-3_2
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behaviour. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211.
- Ajzen, I. (2002). Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control, and the Theory of Planned Behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32, 665–683.
- Ajzen, I. (2011). The Theory of Planned Behaviour: Reactions and Reflections. *Psychology & Health*, 26, 1113–1127. <https://doi.org/10.1080/08870446.2011.613995>
- Arens, A. K., Trautwein, U., & Hasselhorn, M. (2011). Erfassung des Selbstkonzepts im mittleren Kindesalter: Validierung einer deutschen Version des SDQ I. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25, 131–144. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000030>
- Arens, A. K., Yeung, A. S., Craven, R. G., & Hasselhorn, M. (2011). The twofold multidimensionality of academic self-concept: Domain specificity and separation between competence and affect components. *Journal of Educational Psychology*, 103, 970–981. <https://doi.org/10.1037/a0025047>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2012). *Bildung in Deutschland 2012: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bastian, H. G. (2000). *Musik(erziehung) und ihre Wirkung: Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Mainz: Schott.
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100–150). Frankfurt: Suhrkamp.
- Bilhartz, T. D., Bruhn, R. A., & Olson, J. E. (1999). The Effect of Early Music Training on Child Cognitive Development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(4), 615–636. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(99\)00033-7](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(99)00033-7)
- Bos, W., & Buddeberg, I. (2005). *IGLU: Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P., Schwibs, B., & Russer, A. (1987). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Brickenkamp, R. (1990). *Die Generelle Interessen-Skala (GIS)*. Göttingen: Hogrefe.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3., aktual. u. erw. Aufl.). München: Pearson Studium.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2009). *Pauken mit Trompeten. Lassen sich Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenzen durch Musikunterricht fördern? Bildungsforschung, Bd. 32*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Abgerufen von http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_bd_zwei-unddreissig.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2016). *Stärken entfalten durch kulturelle Bildung! Programm, Projekt, Akteure*. Berlin. Abgerufen von https://www.buendnisse-fuer-bildung.de/media/content/BMBF-169_Kultur_macht_stark_Broschuere_barrierefrei-final.pdf
- Busch, T., & Kranefeld, U. (2012). Sind Mädchen die besseren Optimisten im Umgang mit Musik? Prädiktoren des musikalischen Selbstkonzepts in der Klassenstufe 2. *Beiträge Empirischer Musikpädagogik*, 3(1), 1–28. Abgerufen von <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=70&path%5B%5D=200>
- Cassirer, E. (2007). *Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur* (2., verbesserte Aufl.). Hamburg: Meiner (Original erschienen 1944).
- Cho, E. (2016). Making Reliability Reliable. *Organizational Research Methods*, 19, 651–682. <https://doi.org/10.1177/1094428116656239>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Erlbaum.
- Corrigall, K. A., & Schellenberg, E. G. (2015). Predicting who takes music lessons: parent and child characteristics. *Frontiers in Psychology*, 6:282. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00282>
- Cox, K. E., & Guthrie, J. T. (2001). Motivational and Cognitive Contributions to Students' Amount of Reading. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 116–131. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1044>
- Creech, A. (2010). Learning a musical instrument: the case for parental support. *Music Education Research*, 12, 13–32. <https://doi.org/10.1080/14613800903569237>
- Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1, 16–29. <https://doi.org/10.1037//1082-989X.1.1.16>
- Dartsch, M.; Knigge, J., & Platz, F. (i. Druck). Transfer. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik*. Münster: Waxmann.
- Denissen, J. J. A., Zarrett, N. R., & Eccles, J. S. (2007). I like to do it, I'm able, and I know I am: longitudinal couplings between domain-specific achievement, self-concept, and interest. *Child Development*, 78, 430–447. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01007.x>
- Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hrsg.) (2012). *Ausgewählte Ergebnisse der Studie „Medien, Kultur und Sport bei jungen Menschen (MediKuS)“*. Abgerufen von http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/gespraech/MediKuS_Ergebnisse.pdf
- Esser, H. (1991). Die Rationalität des Alltagshandelns. *Zeitschrift für Soziologie*, 20, 430–445.
- Finney, S. J., & DiStefano, C. (2013). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Hrsg.), *Quantitative methods in education and the behavioral sciences. Structural Equation Modeling. A Second Course* (S. 439–492). Charlotte: Information Age.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, 18, 39–50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Foster, E. M., & Jenkins, J. V. M. (2017). Does Participation in Music and Performing Arts Influence Child Development? *American Educational Research Journal*, 54(3), 399–443. <https://doi.org/10.3102/0002831217701830>
- Fritzsche, E. S., Kröner, S., Dresel, M., Kopp, B., & Martschinke, S. (2012). Confidence scores as measures of meta-cognitive monitoring in primary students? (Limited) validity in predicting academic achievement and the mediating role of self-concept. *Journal for Educational Research Online*, 4, 120–142. Abgerufen von <http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7485>
- Fritzsche, E. S., Kröner, S., & Pfeiffer, W. (2011). Chorknaben und andere Gymnasiasten – Determinanten musikalischer Aktivitäten an Gymnasien mit unterschiedlichen Schulprofilen. *Journal for Educational Research Online*, 3, 94–118. Abgerufen von http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=5624

- Gembris, H. (2013). *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung. Forum Musikpädagogik, Bd. 20*. Augsburg: Wißner.
- Greb, K., & Lipowsky, F. (2011). *Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts "Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulern" (PERLE) (2., überarb. Aufl.). Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 23,1*. Frankfurt: DIPF.
- Grgic, M., & Züchner, I. (2013). Musikalische Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16*, 123–141. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0427-8>
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (1999). Motivational and Cognitive Predictors of Text Comprehension and Reading Amount. *Scientific Studies of Reading, 3*, 231–256. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_3
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate Data Analysis*. Harlow: Pearson.
- Harnischmacher, C., & Knigge, J. (2017). Motivation, Musizierpraxis und Musikinteresse in der Familie als Prädiktoren der Kompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ und des Kompetenzerlebens im Musikunterricht. *Beiträge empirischer Musikpädagogik, 8*, 1–21. <http://b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=136>
- Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (2006). *Motivation und Handeln*. Heidelberg: Springer.
- Helmke, A. (1998). Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Entwicklung im Kindesalter* (S. 115–132). Weinheim: Beltz.
- Hille, A., & Schupp, J. (2013). *How Learning a Musical Instrument Affects the Development of Skills* (SOEPpaper No. 591). DIW: Berlin.
- Hu, L.-T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*, 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jänsch, A., & Schneekloth, U. (2013). Die Freizeit: vielfältig und bunt, aber nicht für alle Kinder. In S. Andresen & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie* (S. 135–167). Weinheim: Beltz.
- Kaiser, H. J. (i. Druck). Legitimationen musikpädagogischen Handelns in Deutschland. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik*. Münster: Waxmann.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.
- Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts „Musikalische Bildungsverläufe“ (Hrsg.) (2016). *Musikalische Bildungsverläufe nach der Grundschulzeit*. Dortmund: Technische Universität Dortmund.
- Kröner, S. (2013). Kulturelle Partizipation bei Jugendlichen als Feld der Person-Umwelt-Transaktion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16*, 233–256. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0432-y>
- Kröner, S., & Dickhäuser, O. (2009). Die Rolle von Eltern, Peers und intrinsischem Wert für die rezeptive hochkulturelle Praxis von Gymnasiasten der Sekundarstufe II. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 23*, 53–63. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.23.1.53>
- Kröner, S., Schwanzer, A. D., & Dickhäuser, O. (2009). Jenseits von Mozart – eine Pilotstudie zu Determinanten musikalischer Aktivitäten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 56*, 224–238.
- Krupp-Schleußner, V., & Lehmann-Wermser, A. (2016). An instrument for every child: A study on long-term effects of extended music education in German primary schools. *Music Education Research, 13*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1249361>
- Lehmann-Wermser, A., & Krupp-Schleußner, V. (2017). *Jugend und Musik – Eine Studie zu den musikalischen Aktivitäten Jugendlicher in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Abgerufen von <https://www.bertelsmannstiftung.de/de/publikationen/publikation/did/jugend-und-musik-1/>
- Li, C.-H. (2016). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavior Research Methods, 48*, 936–949. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0619-7>

- Manning, M. (2009). The effects of subjective norms on behaviour in the theory of planned behaviour: A meta-analysis. *British Journal of Social Psychology*, 48, 649–705. <https://doi.org/10.1348/014466608X393136>
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development*, 76, 397–416.
- Marsh, H. W., Abduljabbar, A. S., Abu-Hilal, M. M., Morin, A. J. S., Abdelfattah, F., Leung, K. C., Xu, M. K., Nagengast, B., Parker, P. (2013). Factorial, Convergent, and Discriminant Validity of TIMSS Math and Science Motivation Measures: A Comparison of Arab and Anglo-Saxon Countries. *Journal of Educational Psychology*, 105, 108–128. <https://doi.org/10.1037/a0029907>
- Martschinke, S., Kammermeyer, G., Frank, A., & Mahrhofer, C. (2003). *Heterogenität im Anfangsunterricht – Welche Lernvoraussetzungen bringen Schulanfänger mit und wie gehen Lehrer damit um? Berichte und Arbeiten aus dem Institut für Grundschulforschung, Bd. 101*. Nürnberg.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2017). *KIM-Studie 2016 – Kindheit, Internet, Medien*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Abgerufen von https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2016/KIM_2016_Web-PDF.pdf
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998–2015). *Mplus User's Guide. Seventh Edition*. Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Nonte, S. (2013). Herausforderungen und Probleme bei der Entwicklung eines Instruments zur Selbsteinschätzung musikalischer Fähigkeiten im Grundschulalter. *Beiträge Empirischer Musikpädagogik*, 4(2), 1–30. Abgerufen von <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=94&path%5B%5D=248>
- Nonte, S., & Schwippert, K. (2012). Musikalische und sportliche Profile an Grundschulen – Auswirkungen auf Klassenklima und Selbstkonzept. *Beiträge Empirischer Musikpädagogik*, 3(1), 1–25. Abgerufen von <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=72&path%5B%5D=208>
- Peugh, J. L. (2010). A practical guide to multilevel modeling. *Journal of School Psychology*, 48, 85–112. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2009.09.002>
- Pfeiffer, W. (2007). Das musikalische Selbstkonzept – Eine Studie zum Einfluss bereichsspezifischer Expertise auf das Selbstkonzept. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung: Bd. 28. Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* (S. 239–253). Essen: Die Blaue Eule.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L., Ky, K. N., & Wright, E. L. (1993). Music and spatial task performance. *Nature*, 365(6447), 611. <https://doi.org/10.1038/365611a0>
- Rhodes, R. E., Blanchard, C. M., & Matheson, D. H. (2006). A multicomponent model of the theory of planned behaviour. *British Journal of Health Psychology*, 11, 119–137. <https://doi.org/10.1348/135910705X52633>
- Rhodes, R. E., & Courneya, K. S. (2003). Investigating multiple components of attitude, subjective norm, and perceived control: An examination of the theory of planned behaviour in the exercise domain. *British Journal of Social Psychology*, 42, 129–146. <https://doi.org/10.1348/014466603763276162>
- Ryan, A. M. (2000). Peer Groups as a Context for the Socialization of Adolescents' Motivation, Engagement, and Achievement in School. *Educational Psychologist*, 35, 101–111. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3502_4
- Ryan, A. M. (2001). The Peer Group as a Context for the Development of Young Adolescent Motivation and Achievement. *Child Development*, 72, 1135–1150. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00338>
- Sala, G., & Gobet, F. (2017). When the music's over. Does music skill transfer to children's and young adolescents' cognitive and academic skills? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 20, 55–67.
- Schellenberg, E. G., & Weiss, M. W. (2013). Music and Cognitive Abilities. In Diana Deutsch (Hrsg.), *The Psychology of Music* (S. 499–550). London: Academic. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-381460-9.00012-2>
- Schüller, E. (2014). *Lesen als Freizeitbeschäftigung von Grundschulkindern*. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Abgerufen von <https://opus4.kobv.de/opus4-fau/files/5488/ElisabethSch%C3%BCllerDissertation.pdf>
- Schüller, E. M., Birnbaum, L., & Kröner, S. (2016). What Makes Elementary School Students Read in Their Leisure Time? Development of a Comprehensive Questionnaire. *Reading Research Quarterly*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1002/rrq.164>

- Schulz-Schaeffer, I. (2010). Praxis, handlungstheoretisch betrachtet. *Zeitschrift für Soziologie*, 39, 319–336.
- Schwanzer, A. D. (2002). *Entwicklung und Validierung eines deutschsprachigen Instruments zur Erfassung des Selbstkonzepts junger Erwachsener. Materialien aus der Bildungsforschung*, Bd. 74. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Abgerufen von https://www.mpib-berlin.mpg.de/sites/default/files/schriften/Materialien/Materialien_074/pdf/Materialien_Bildungsforschung_MPIB_074.pdf
- Schwanzer, A. D., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Sydow, H. (2005). Entwicklung eines Instruments zur Erfassung des Selbstkonzepts junger Erwachsener. *Diagnostica*, 51, 183–194. <https://doi.org/10.1026/0012-1924.51.4.183>
- Spychiger, M. (2013). Das musikalische Selbstkonzept. Wer ich bin und was ich kann in der Musik. *Üben und musizieren, Zeitschrift für Instrumentalpädagogik*, 6, 18–21. Abgerufen von http://www.hfmdk-frankfurt.info/fileadmin/files/aktivitaeten/Projekte_der_Fachbereiche/Musikalisches_Selbstkonzept/Kurzdarstellung_MusikalischeSelbstkonzeptskalen.pdf
- Spychiger, M., Gruber, L., & Olbertz, F. (2009). Musical Self-Concept – Presentation of a Multi-Dimensional Model and Its Empirical Analyses. In J. Louhivuori, T. Eerola, S. Saarikallio, T. Himberg, & P.-S. Eerola (Hrsg.), *Proceedings of the 7th Triennial conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2009)* (S. 505–507). Jyväskylä. Abgerufen von http://www.hfmdk-frankfurt.info/fileadmin/Dateien/Forschung_und_Projekte/MusicalSelfconcept_PaperESCOM09_-_Spychiger_01.pdf
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2015). Zeitverwendungserhebung. Abgerufen von https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/EinkommenKonsumLebensbedingungen/Zeitbudgeterhebung/Zeitverwendung5639102139004.pdf;jsessionid=1BD95DD749F8589F33E030DE690F83CA.cae3?__blob=publication-file
- Staudenmaier, R. (2012). *Sportliche Aktivitäten von Grundschulkindern – Entwicklung von Skalen vor dem Hintergrund der Theorie des geplanten Verhaltens*. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Abgerufen von <http://opus4.kobv.de/opus4-fau/frontdoor/index/index/docId/2440>
- United Nations (Hrsg.) (1989). Convention on the Rights of the Child. Abgerufen von <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Ursin, P. (2016). *Explaining Cultural Participation in Childhood. Applying the Theory of Planned Behavior to German and Finnish Primary School Children*. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16284.08322>
- Verband deutscher Musikschulen (Hrsg.) (2015). *Schülerzahl und Altersverteilung*. Bonn: Verband dt. Musikschulen. Abgerufen von <https://www.musikschulen.de/musikschulen/fakten/schuelerzahl-altersverteilung/index.html>
- Vispoel, W. P. (1993). The development and validation of the arts self-perception inventory for adolescents. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 1023–1033. <https://doi.org/10.1177/0013164493053004015>
- 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. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.1.134>
- Vogt, J. (2004). (K)eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert instrumentalen Musikmachens in der allgemeinbildenden Schule. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, 3(3), 1–17. Abgerufen von <http://www.zfkm.org/04-vogt.pdf>
- Wallbaum, C. (2005). Klassenmusizieren als einzige musikalische Praxis im Zentrum von Musikunterricht? In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München: Vol. 1. Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen* (S. 71–94). München: Allitera. Abgerufen von [http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/3869/2005-Klassenmusizieren Internet Fassung+3links.pdf](http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/3869/2005-Klassenmusizieren%20Internet%20Fassung%203links.pdf)
- Wigfield, & Eccles. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420–432. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.89.3.420>

Zerle, C. (2008). Lernort Freizeit: Die Aktivitäten von Kindern zwischen 5 und 13 Jahren. In C. Alt (Hrsg.), *Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Kinderleben – Persönlichkeit und individuelle Entwicklung. Neue Aspekte moderner Kindheitsforschung* (S. 345–366). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91982-9_14

Marcus Penthin

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Regensburger Straße 160

90478 Nürnberg

Email: marcus.penthin@fau.de

Eva Susanne Fritzsche

Technische Universität München

Arcisstraße 21

80333 München

Email: eva.fritzsche@tum.de

Stephan Kröner

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Regensburger Straße 160

90478 Nürnberg

Email: stephan.kroener@fau.de

Elektronische Version / Electronic Version:

<http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=147>

URN: [urn:nbn:de:101:1-2017122123970](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:101:1-2017122123970)

Anhang

Tabelle 4: Bezeichnungen der Items und jeweilige Formulierung; deskriptive Statistiken (manifeste Mittelwert, Standardabweichung und Kategorienbesetzungen); Faktorladungen (λ) sowie jeweilige Herkunft der Items.

Bezeichnung	Item	M (SD)	Schiefe/ Kurtosis	Kategorienbesetzung (%)					λ (S.E.)	Herkunft
				1	2	3	4	5		
<i>Außerschulische musikalische Aktivitäten</i>										
ma1h	Wie oft musizierst du in deiner Freizeit?	3.42 (1.65)	-0.45/ -1.45	46 (24.3)	14 (7.4)	23 (12.2)	26 (13.8)	80 (42.3)	.89 (.03)	h
ma2h	Wie oft hast du Musikunterricht? Gehst du zum Beispiel in eine Musikschule oder zu einem Musiklehrer?	2.24 (1.20)	0.15/ -1.54	86 (45.3)	4 (2.1)	69 (36.3)	30 (15.8)	1 (0.5)	.67 (.04)	c
ma1d	Wie viel Zeit verbringst du jeden Tag damit, in deiner Freizeit zu musizieren?	1.97 (1.12)	1.34/ 1.22	76 (40.2)	74 (39.2)	19 (10.1)	8 (4.2)	12 (6.3)	.54 (.08)	h
[ma2d]	Wie lange hast du jede Woche Musikunterricht? Also wie viel Zeit verbringst du jede Woche in der Musikschule oder bei deinem Musiklehrer?	2.15 (1.15)	0.49/ -0.86	81 (42.2)	29 (15.1)	59 (30.7)	18 (9.4)	5 (2.6)	-	c
<i>Intrinsischer Einstellungsaspekt</i>										
int1	Ich freue mich, wenn ich Musik machen kann.	3.11 (1.02)	-0.80/ -0.60	18 (10.1)	29 (16.3)	47 (26.4)	84 (47.2)	.92 (.02)		c
int3	Ich mache gerne Musik.	3.19 (1.02)	-1.00/ -0.27	19 (10.8)	21 (11.9)	43 (24.4)	93 (52.8)	.88 (.02)		c
int12	Musizieren macht mir Spaß.	3.19 (0.95)	-0.94/ -0.18	14 (7.6)	26 (14.1)	55 (29.7)	90 (48.6)	.81 (.04)		l
int6	Musizieren ist total spannend.	2.68 (1.06)	-0.26/ -1.15	33 (18.1)	41 (22.5)	59 (32.4)	49 (26.9)	.79 (.02)		h
int11	Ich würde gerne häufiger musizieren.	2.60 (1.06)	-0.11/ -1.21	34 (18.7)	50 (27.5)	52 (28.6)	46 (25.3)	.78 (.04)		e
int5	Wenn ich musiziere, vergesse ich manchmal alles um mich herum.	2.46 (1.17)	-0.04/ -1.45	58 (31.5)	28 (15.2)	54 (29.3)	44 (23.9)	.65 (.04)		h, c
int9	Ich musiziere, weil ich mir ganz unterschiedliche Melodien ausdenken kann.	2.52 (1.22)	-0.02/ -1.56	53 (29.4)	37 (20.6)	33 (18.3)	57 (31.7)	.59 (.04)		n
int8	Ich musiziere, weil ich ganz verschiedene Instrumente ausprobieren kann.	2.14 (1.12)	0.50/ -1.14	69 (38.3)	49 (27.2)	30 (16.7)	32 (17.8)	.54 (.06)		n
[int2]	Ich beschäftige mich gerne mit Musik.	3.02 (1.05)	-0.63/ -0.93	20 (11.2)	36 (20.2)	42 (23.6)	80 (44.9)	-		c
[int4]	Ich mag es zu musizieren, weil ich da meine Gefühle ausdrücken kann.	2.48 (1.19)	0.06/ -1.50	51 (28.5)	43 (24.0)	33 (18.4)	52 (29.1)	-		i
[int13]	Mir gefällt es, Musik zu machen.	3.29 (0.96)	-1.20/ 0.36	15 (8.6)	16 (9.2)	47 (27.0)	96 (55.2)	-		l
[int14]	Oft habe ich richtig Lust darauf zu musizieren.	2.98 (1.07)	-0.62/ -0.95	24 (13.5)	32 (18.0)	46 (25.8)	76 (42.7)	-		h
<i>Deskriptive subjektive Norm Eltern</i>										
sndm	Meine Mutter interessiert sich für Musik.	2.72 (1.01)	-0.38/ -0.96	27 (15.1)	41 (22.9)	66 (36.9)	45 (25.1)	.84 (.04)		l
sndv	Mein Vater interessiert sich für Musik.	2.38 (1.10)	0.17/ -1.29	49 (27.4)	51 (28.5)	41 (22.9)	38 (21.2)	.76 (.05)		l
sndv1	Mein Vater ist musikalisch.	2.06 (1.12)	0.57/ -1.11	80 (44.2)	40 (22.1)	32 (17.7)	29 (16.0)	.68 (.10)		l
sndm1	Meine Mutter ist musikalisch.	2.10 (1.12)	0.48/ -1.20	74 (42.3)	37 (21.1)	37 (21.1)	27 (15.4)	.61 (.11)		l

(Fortsetzung)

Tabelle 5: Bezeichnungen der Items und jeweilige Formulierung; deskriptive Statistiken (manifeste Mittelwert, Standardabweichung und Kategorienbesetzungen); Faktorladungen (λ) sowie jeweilige Herkunft der Items.

Bezeichnung	Item	M (SD)	Schiefe/ Kurtosis	Kategorienbesetzung (%)				λ (S.E.)	Herkunft
<i>Deskriptive subjektive Norm Freunde</i>									
sndf1	Meine Freunde sind musikalisch.	2.83 (1.01)	-0.47/ -0.87	25 (14.0)	34 (19.0)	66 (36.9)	54 (30.2)	.75 (.09)	l
sndf	Meine Freunde interessieren sich für Musik.	3.12 (0.86)	-0.85/ 0.20	11 (6.3)	21 (12.1)	78 (44.8)	64 (36.8)	.68 (.07)	l
<i>Injunktive subjektive Norm</i>									
snif1	Wenn ich Musik mache, finden meine Freunde das gut.	2.88 (0.98)	-0.58/ -0.64	22 (12.8)	28 (16.3)	71 (41.3)	51 (29.7)	.79 (.03)	h
snie1	Wenn ich Musik mache, finden andere Erwachsene das gut.	2.92 (1.07)	-0.60/ -0.91	26 (15.3)	26 (15.3)	54 (31.8)	64 (37.6)	.78 (.05)	h
snim1	Wenn ich Musik mache, findet meine Mutter das gut.	3.31 (0.90)	-1.31/ 0.95	14 (8.0)	10 (5.7)	59 (33.5)	93 (52.8)	.73 (.05)	h
sniv1	Wenn ich Musik mache, findet mein Vater das gut.	3.17 (0.97)	-0.97/ -0.01	16 (9.2)	20 (11.6)	55 (31.8)	82 (47.4)	.69 (.08)	h
snil1	Wenn ich Musik mache, findet meine Lehrerin oder mein Lehrer das gut.	2.85 (0.99)	-0.62/ -0.59	25 (14.8)	22 (13.0)	76 (45.0)	46 (27.2)	.57 (.08)	h
<i>Musikalisches Selbstkonzept</i>									
seko8	Ich bin musikalisch sehr talentiert.	2.64 (1.05)	-0.21/ -1.13	32 (18.3)	42 (24.0)	58 (33.1)	43 (24.6)	.85 (.04)	c, k
seko6	Ich bin musikalisch sehr begabt.	2.63 (1.09)	-0.21/ -1.24	37 (21.1)	37 (21.1)	55 (31.4)	46 (26.3)	.85 (.03)	c, i
seko1	Ich kann so gut musizieren wie andere Kinder aus meiner Klasse.	2.89 (1.11)	-0.54/ -1.08	30 (16.9)	29 (16.3)	49 (27.5)	70 (39.3)	.80 (.04)	a, b
seko2	Musizieren fällt mir ganz leicht.	3.02 (0.96)	-0.62/ -0.74	16 (9.1)	35 (19.9)	54 (30.7)	71 (40.3)	.75 (.05)	a
seko3	Ich mache beim Musizieren wenig Fehler.	2.76 (1.02)	-0.38/ -0.95	27 (15.0)	38 (21.1)	66 (36.7)	49 (27.2)	.71 (.05)	d
seko7	Neue Lieder oder Stücke lerne ich schnell.	3.05 (0.97)	-0.70/ -0.65	17 (9.9)	30 (17.4)	53 (30.8)	72 (41.9)	.58 (.06)	a
[seko4]	Ich bin musikalisch.	3.01 (1.09)	-0.69/ -0.88	26 (14.3)	28 (15.4)	47 (25.8)	81 (44.5)	-	m
[seko5]	Ich bin musikalisch ganz unbegabt. (r)	3.16 (1.03)	-0.87/ -0.59	18 (9.9)	30 (16.6)	38 (21.0)	95 (52.5)	-	c, i
[seko9]	Ich übe sehr viel, um beim Musizieren besser zu werden.	2.62 (1.15)	-0.18/ -1.39	41 (24.0)	34 (19.9)	45 (26.3)	51 (29.8)	-	g
[seko10]	Mit Musik kenne ich mich gut aus.	2.91 (1.00)	-0.52/ -0.82	21 (11.4)	37 (20.1)	63 (34.2)	63 (34.2)	-	f
[seko11]	Ich kann meine Gedanken und Gefühle gut durch Musik ausdrücken.	2.62 (1.13)	-0.14/ -1.37	40 (22.1)	43 (23.8)	44 (24.3)	54 (29.8)	-	k
[seko12]	Ich kann leicht hören, ob ein Lied fröhlich oder traurig klingt.	3.31 (0.93)	-1.25/ 0.57	14 (7.9)	15 (8.5)	50 (28.2)	98 (55.4)	-	f

Anmerkungen: Antwortformat siehe Methodenteil; alle Faktorladungen $p < .001$ (vollst. stand. Modell); [Itembezeichnung eingeklammert]: Item ausgeschlossen; (r) = Item recodiert; Legende der Kürzel zur Itemherkunft (Formulierungen teilweise adaptiert): a = Arens, Trautwein und Hasselhorn (2011), b = Bos und Buddeberg (2005), c = Fritzsche, Kröner und Pfeiffer (2011), d = Greb und Lipowsky (2011), e = Kröner und Dickhäuser (2009), f = Kröner, Schwanzer und Dickhäuser (2009), g = Pfeiffer (2007), h = Schüller (2014), i = Schwanzer (2002), k = Schwanzer, Trautwein, Lütke und Sydow (2005), l = Staudenmaier (2012), m = Vispoel (1993), n = Eigenkonstruktion der Arbeitsgruppe.