

Vol. 4, No. 1  
Mai 2013

ISSN: 2190-3174

Andreas Lehmann-Wermser (Hrsg./ed.)

Elektronischer Artikel:

**Christian Harnischmacher & Viola C. Hofbauer**

*Universität der Künste Berlin*

**War ja klar, dass die nicht unterrichten kann!  
Eine empirische Folgestudie zum Einfluss von Vorurteilen und Motivation auf die Bewertung von Musikunterricht bei Schülern**

**Surprise, surprise! She cannot teach!  
An empirical follow-up study concerning the influence of prejudices and motivation on students' evaluation of music teaching**

Elektronische Version:

[www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=81&path%5B%5D=236](http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=81&path%5B%5D=236)

[urn:nbn:de:101:1-201305237245](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:101:1-201305237245)

© Harnischmacher & Hofbauer 2013 All rights reserved

## **War ja klar, dass die nicht unterrichten kann! Eine empirische Folgestudie zum Einfluss von Vorurteilen und Motivation auf die Bewertung von Musikunterricht bei Schülern**

*Christian Harnischmacher & Viola C. Hofbauer*

### **Abstract**

Unsere Studie geht der Frage nach, inwieweit Vorurteile die Wahrnehmung und Bewertung von Musikunterricht beeinflussen. Eine Vorläuferstudie zeigte, dass Schüler<sup>1</sup> der Sekundarstufen I und II den Musikunterricht einer fachfremden Lehrerin negativer bewerten als den einer Fachseminarleiterin. Weitere Effekte werden angenommen für die Unterscheidung von Musikunterricht eines Lehramtsanwärters gegenüber dem eines praktizierenden Lehrers. Zudem ist die Bewertung von Musikunterricht vermutlich auch von der Schulform (Hauptschule vs. Gymnasium) des beobachteten Unterrichts abhängig. Neben diesen situativen Erwartungen untersuchen wir analog zum Elaboration-Likelihood-Model mögliche Interaktionseffekte mit der Schülermotivation im Musikunterricht. An verschiedenen Schulen (Sekundarstufe I und II) fanden videobasierte Tests mit jeweils zwei randomisierten Schülergruppen (N=216) statt. Der Test bestand aus drei Sequenzen verschiedener Musikunterrichte, die jeweils in offenen Antwortformaten und auf Bewertungsskalen zu beurteilen waren. Die beiden Experimentalgruppen sahen identische Videosequenzen, jedoch mit unterschiedlichen Hinweisen zum Expertise-Grad von Lehrenden in den drei genannten Facetten (Hauptschule vs. Gymnasium, fachfremde Lehrperson vs. Fachseminarleiter, Lehramtsanwärter vs. Lehrer). Die bereichsspezifische Motivation der Schüler im Musikunterricht wurde mit dem *Motivation im Musikunterricht Inventar (MMI)* erfasst. Die MANOVA ergab keinen Interaktionseffekt für Motivation im Musikunterricht und Vorurteil, jedoch einen hohen Gesamteffekt (vgl. Cohen, 1988) des Vorurteils auf die Bewertung von Musikunterricht ( $F=9,90$ ;  $p=,000$ ;  $\eta^2_{\text{part}}= 0,12$ ).

**Schlagwörter:** Bewertung, Motivation, Musikunterricht, Vorurteil

---

<sup>1</sup> Zur besseren Lesbarkeit wurde in diesem Artikel die maskuline Schreibweise verwendet. Es sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass in der Regel beide Geschlechter gemeint sind.

**Surprise, surprise! She cannot teach!**  
**An empirical follow-up study concerning the influence of prejudices and motivation on students' evaluation of music teaching**

*Christian Harnischmacher & Viola C. Hofbauer*

**Summary**

Our study pursues the question, to which extent prejudices affect the perception and evaluation of music teaching. It is assumed that students of different secondary schools evaluate lessons of non-specialist teachers more negatively than lessons of a head of a musical department. Further effects are to be expected concerning music lessons given by novice, prospective teachers as opposed to seasoned experts. Moreover, the evaluation of music teaching is likely to be determined also by the type of school of the observed lessons (lower secondary school vs. grammar school). Beside these situational anticipations we investigate possible interaction effects connected to students' motivation in music teaching analogous to the Elaboration-Likelihood-Model. Video-based tests with two randomized student groups each (N=216) took place at several schools (lower secondary schools and grammar schools). The test consisted of three sequences of miscellaneous music lessons, which had to be assessed in open reply forms and rating scales. The groups were shown identical video sequences, however, with different hints regarding the degree of expertise (lower secondary school vs. grammar school, novice teachers vs. seasoned experts, non-specialist teachers vs. head of a musical department). The area-specific motivation of students in a music teaching context has been gathered in the Motivation in Musical education Inventory (*MMI*). The MANOVA did not yield an interaction effect with regard to motivation in music teaching and prejudice, yet a high over-all effect (cf. Cohen, 1998) of the prejudice on the evaluation of music teaching ( $F=9,90$ ;  $p=,000$ ;  $\eta^2_{\text{part}}= 0,12$ ).

**Keywords:** evaluation, motivation, music teaching, prejudice

## 1. Einleitung

Die Beobachtungskompetenz ist ein wesentliches Merkmal professionellen pädagogischen Handelns. Lehrer sind täglich gefordert, meist hochkomplexe Interaktionen mit wechselnden Inhalten, Zielen und situativen Gegebenheiten zu begleiten oder anzuleiten. Es gibt gute Gründe, warum die Herausforderungen der Unterrichtsbeobachtung an Musiklehrer besonders hoch sind. Das Beobachten von Musikunterricht berücksichtigt neben der visuellen in hohem Maße auch die auditive Komponente. Musiklehrer müssen die diagnostischen Fähigkeiten beim musikbezogenen Handeln unmittelbar im Verlauf vielschichtiger Handlungsprozesse abrufen können. Beobachtungskompetenz ist ein Aspekt der Unterrichtswahrnehmung. Unser Forschungsprojekte OSIRIS zielt langfristig auf die Beschreibung diagnostischer Fähigkeiten von Musiklehrern ab. Das Beobachten von Unterricht lernen Lehrer jedoch nicht erst während ihrer Berufsausbildung, sondern bereits während der eigenen Schulzeit. In der Ausbildung von Musiklehramtsstudenten fällt uns auf, dass die eigenen Erfahrungen aus der Schulzeit häufig das Bild von Musikunterricht der Studierenden prägen. Entsprechend konzentrieren sich unsere ersten Studien von OSIRIS auf die Selektivität der Wahrnehmung von Musikunterricht aus der Sicht von Schülern und Studenten (vgl. Harnischmacher & Hofbauer, 2011). In einer der vorangegangenen Studien (OSIRIS II) konnten wir dabei einzelne Einflüsse von Vorurteilen bezüglich des Expertise-Grades von Lehrenden in drei Facetten (Schulform, Fachausbildung und Berufserfahrung) bei der Beurteilung von Musikunterricht feststellen (vgl. Harnischmacher & Hofbauer, 2012). Wir suggerierten Studenten und Schülern bei der Beobachtung eines Videobeispiels, dass der Musikunterricht von einer fachfremden Lehrperson durchgeführt wird. In der Folge beurteilten die Versuchspersonen das Unterrichtsgeschehen negativ. Wurde die Lehrkraft im selben Videobeispiel als Fachseminarleiterin vorgestellt, dann fielen die Bewertungen deutlich positiver aus. Für die suggerierte Schulform wie auch für die suggerierte Berufserfahrung hingegen zeigten sich keine signifikanten Effekte. Um zu überprüfen, ob die niedrige Effektstärke möglicherweise daran liegt, dass das Treatment (Einblenden der suggerierten Schulform und suggerierten Berufserfahrung im Video) zu schwach war, untersuchen wir in der vorliegenden Studie dieselben Effekte mit verstärkten Treatments. Die vorliegende Studie (OSIRIS III) prüft darüber hinaus mögliche Interaktionseffekte zwischen den genannten Vorurteilen und der Schülermotivation im Musikunterricht.

## 2. Forschungsstand

Es gibt nichts Beobachtetes ohne Beobachter. Mit dieser Maxime betonen konstruktivistische Ansätze die Beobachtungskompetenz auch in Pädagogik und Musikpädagogik (vgl. Reich, 2006; Harnischmacher, 2008). Im Anschluss an die frühen Arbeiten von Kounin (1976) konzentriert sich die Unterrichtsforschung mit der Analyse videobasierter Beobachtungssituationen auf differentielle Aspekte der Wahrnehmung von Unterricht (vgl. Berliner, 2004; Carter et al., 1988).

Differenzierungen betreffen vor allem den Vergleich der Beobachtungskompetenz von Novizen und Experten. Sabers, Cushing und Berliner (1998) stellen in einer qualitativen Studie fest, dass Experten besser mit der Simultanität und Multidimensionalität bei videogestützter Unterrichtsbeobachtung umgehen können als Anfänger und Novizen. Klangliche Komponenten wie Geräusch und Sprache werden von Experten ebenfalls mehr beachtet. Unterrichtsforschung zur Beobachtungskompetenz konzentriert sich zumeist auf naturwissenschaftliche Fächer (vgl. Schwindt, 2008). Eine Untersuchung zur Beobachtungskompetenz von Musikstudenten legen erstmals Androustos und Humphreys (2010) vor. Mit zunehmender Expertise bzw. Unterrichtserfahrung reflektieren und kommentieren die Musikstudenten die dargebotenen Unterrichtsvideos stärker als Studenten mit weniger Erfahrung.

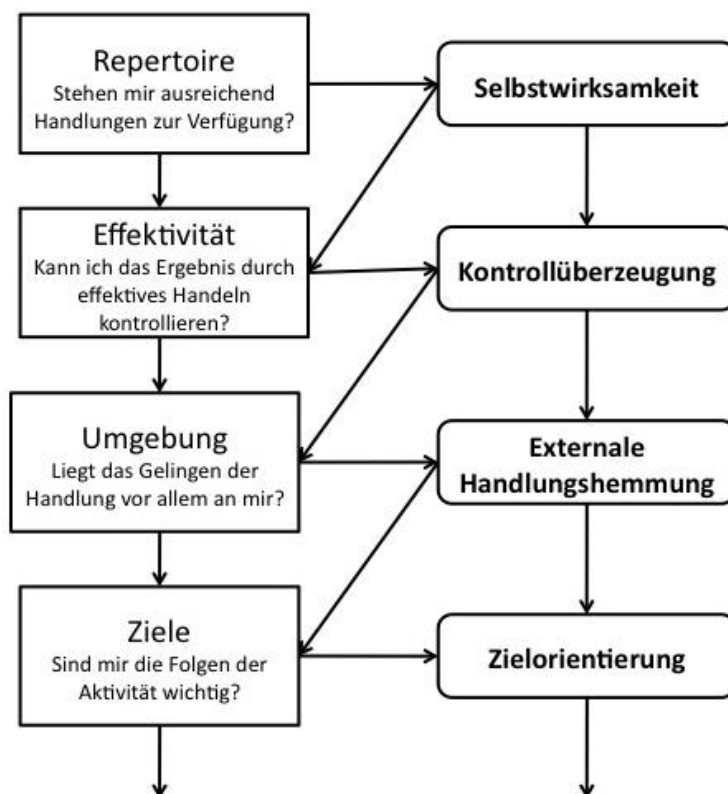
Unser Forschungsprojekt OSIRIS untersucht die Wahrnehmung von Musikunterricht. Die Pilotstudie OSIRIS I (vgl. Harnischmacher & Hofbauer, 2011) zielte auf die Exploration des Wahrnehmungsraums von Situationen des Musikunterrichts ab (Situationskognitionen). Zudem standen differentielle Aspekte der Expertise (Schüler, Musiklehramtsstudenten, Lehramtsstudenten anderer Fächer, Musiklehramtsanwärter und Musiklehrer) im Fokus. Die Analyse der Unterrichtsbeobachtungen von 275 Versuchspersonen auf der Grundlage eines videobasierten Tests ergab in einer Multidimensionalen Skalierung einen dreidimensionalen Wahrnehmungsraum mit den Dimensionen *Aufmerksamkeit*, *Kooperation* und *Musizieren*. Charakteristisch für die Wahrnehmung von Musikunterricht sind zunächst allgemeinpädagogische Merkmale. Musikunterricht wird grundsätzlich als ein *Unterricht* wahrgenommen. Das fachbildende Merkmal Musik ist dem nachgeordnet.

Die vorliegende Untersuchung OSIRIS III baut auf einer vorangegangenen Studie auf. Erstmals waren mit OSIRIS II (vgl. Harnischmacher & Hofbauer, 2012) Effekte von Vorurteilen der Expertise auf die Bewertung von Musikunterricht festzustellen. Jedoch ließen sich nur signifikante Unterschiede für die Fachausbildung beobachten. Wir vermuteten methodische Restriktionen aufgrund der Stichprobenheterogenität (Schüler und Studenten) und des schwachen Treatments. Daraus ergab sich die Notwendigkeit einer Folgeuntersuchung mit verbesserter Methodik.

OSIRIS II fokussierte mit expertisebezogenen Vorurteilen vor allem interpersonale Unterschiede. Die Folgeuntersuchung berücksichtigt darüber hinaus auch intrapersonale Einflüsse. Als vielversprechender Kandidat unter den verschiedenen Variablen erscheint uns die Motivation musikbezogenen Handelns. Erste empirische Befunde bietet die Studie von Harnischmacher & Hörtzsch (2012). Motivation wurde hier erstmals domainspezifisch im Zusammenhang mit schulischem Musikunterricht aus der Schülerperspektive erfasst. Die Motivation musikbezogenen Handelns bildet den integralen Bestandteil einer Theorie des Lernens und Lehrens von Musik (vgl. Harnischmacher, 2008). Auf der Grundlage des erweiterten kognitiven Motivationsmodells von Heckhausen (1989) unterscheiden wir Dispositionen zur Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugung, Externalen Handlungshemmung und Zielorientierung (vgl. Abb.1). *Selbstwirksamkeit* beschreibt Situations-Handlungs-Erwartungen darüber, inwieweit Schüler im Musikunterricht über ein Repertoire an Handlungen verfügen

(„Bei Arbeitsaufträgen im Musikunterricht weiß ich, was ich machen soll.“). Das Konstrukt *Kontrollüberzeugung* meint generalisierte Handlungs-Ergebnis-Erwartungen über die Handlungseffizienz („Ich weiß, dass ich im Musikunterricht gute Ergebnisse erzielen kann, wenn ich mich anstreng.“). Situations-Ergebnis-Erwartungen bezeichnen in generalisierter Form die *Externale Handlungshemmung*. Dabei werden negative Handlungsergebnisse äußeren Umständen zugeschrieben („Ich konnte im Musikunterricht nicht mitmachen, weil meine Klassenkameraden mich abgelenkt haben!“). Langfristige Ergebnis-Folge-Erwartungen (gemeinsames Musizieren, anstehendes Konzert) werden als *Zielorientierung* zusammengefasst („Ich mache gerne im Musikunterricht mit, um mit anderen Musik zu machen.“). Die personengebundene Seite der Motivation beschreibt also Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugung, Externalen Handlungshemmung und Zielorientierung.

Abb. 1: Modell des Situation-Person-Bezugs (Harnischmacher, 2008)



Unser methodisches Vorgehen wurde durch die Untersuchungen zu musikbezogenen Urteilen und Vorurteilen von Klaus-Ernst Behne inspiriert. Im bekannten WDR-Experiment (vgl. Behne, 1987) wurde Radiohörern ein und derselbe Ausschnitt einer Sinfonie vorgespielt, jedoch mit der Angabe verschiedener Dirigenten. Die Hörer bewerteten in der anschließenden Befragung dieses Musikbeispiel unterschiedlich, je nach angenommenen Dirigenten. In einer anderen Studie (vgl. Behne, 1990) beobachteten Studenten Videoaufzeichnungen einer




Klaviersonate mit unterschiedlichen Pianisten. Auch hier fielen die Bewertungen je nach Erscheinung und Gestik der Pianisten qualitativ anders aus, obwohl den Videobeispielen stets die gleiche Audioaufnahme zu Grunde lag.

Vorurteile sind definiert als „ablehnende oder feindselige soziale Einstellungen gegenüber einer Person, die einer bestimmten Gruppe zugehört, eben weil sie dieser Gruppe angehört und ihr die unerwünschten Attribute der Gruppe zugeschrieben werden“ (Allport, 1954, S. 7). Während Stereotype zur kognitiven Komponente einer Einstellung gehören, sind Vorurteile deren affektive Komponente (vgl. Aronson et al., 2011). Die Vorurteilsforschung orientiert sich eng an der Einstellungsforschung. Das Elaboration Likelihood Model (vgl. Petty & Cacioppo, 1986) beschreibt den Prozess der Einstellungsänderung. Das Modell zeigt Unterschiede in der Informationsverarbeitung auf. Personen mit einer hohen Motivation setzen sich kritisch mit Informationen auseinander und Fakten werden betrachtet. Hier kommt es also primär auf Argumente und die Qualität der Mitteilung an. Dagegen orientieren sich Personen mit geringer Motivation eher an oberflächlichen Hinweisreizen, ohne diese kritisch zu hinterfragen. Daraus resultiert in der vorliegenden Studie die Annahme von Interaktionseffekten der Motivation musikbezogenen Handelns (MMI) von Schülern im Musikunterricht mit Vorurteilen. Hoch motivierte Schüler lassen sich in der Bewertung von Musikunterricht weniger durch Vorurteile beeinflussen. Sie setzen sich kritischer mit den verschiedenen Musikunterrichten auseinander. Niedrig Motivierte sind dagegen anfälliger für Vorurteile.

### 3. Methode

Erwartet wird ein Einfluss von Vorurteilen auf die Bewertung von Musikunterricht (abhängige Variable). Wenn Schüler von einer hohen Expertise ausgehen, dann bewerten sie das beobachtete Unterrichtsgeschehen positiv. Hohe vs. niedrige Expertise operationalisierten wir mit Schulform (Hauptschule vs. Gymnasium), Fachausbildung (fachfremde Lehrerin vs. Fachseminarleiterin) und Berufserfahrung (Lehramtsanwärter vs. Musiklehrer). Außerdem erwarten wir bei Schülern mit hoher Motivation musikbezogenen Handelns (Harnischmacher & Hörtzsch, 2012) einen geringeren Einfluss von Vorurteilen. Diese Hypothesen beinhalten mögliche Effekte auf das Beobachten im Sinne von tatsächlichem Handeln, operationalisiert als Handlungsvollzug einer Videobeobachtung. Analog wurde als Methode ein experimenteller Zugang gewählt. Bislang wurde das Monitoring vor allem im naturwissenschaftlichen Unterricht im Expertisevergleich von Studenten und Lehrern untersucht. Die Beobachtungskompetenz von Unterricht lernen Lehrer nicht erst im Studium oder im Beruf sondern bereits in ihrer eigenen Schulzeit. Entsprechend haben wir für diese Folgestudie eine Stichprobe gewählt, die nur aus Schülern bestand. Am Experiment nahmen 216 Schüler der Sekundarstufen I und II aus verschiedenen Bundesländern teil. Die ursprüngliche Stichprobe in den Schulen wurde per Zufall auf zwei Testgruppen verteilt.

Abb. 2: Übersicht über die Treatments

		Video 1	Video 2	Video 3
				
Treatment	Gruppe a)	Hauptschule	fachfremde Lehrerin	Lehramtsanwärter
	Gruppe b)	Gymnasium	Fachseminarleiterin	Musiklehrer

Die Testgruppen a) und b) wurden per Zufall aus der Gesamtstichprobe gebildet und in Kleingruppen von max. 30 Schülern getestet. Der Testleiter instruierte die randomisierten Experimentalgruppen und gab den Antwortbogen aus. Die Gruppenzugehörigkeit bildete die erste unabhängige Variable. Diese wurde mittels eines videobasierten Tests untersucht. Den Experimentalgruppen wurden identische Videoausschnitte (je drei Minuten) aus drei verschiedenen Musikunterrichtsstunden in drei verschiedenen Schulstufen und Schulen aus dem Bereich Sekundarstufe I und II gezeigt. Die eigentlichen Treatments bestanden aus den verschiedenen Untertiteln (vgl. Abb. 2). Die experimentelle Manipulation bestand also nicht allein aus den Videos, sondern in erster Linie aus den dazugehörigen Untertiteln (z.B. in Gruppe a) im ersten Video „Musiklehrerin an einer Hauptschule“).

Video 1 ist der Mitschnitt eines Musikunterrichts, der tatsächlich an einer gymnasialen Oberstufe zum Thema „Georg Friedrich Händel“ von einer studierten Schulmusikerin durchgeführt wurde. Die Musiklehrerin erörtert bei hohem Redeanteil durchgängig im Frontalunterricht die Biographie des Komponisten. Die Schüleraktivität besteht in der Beantwortung von Lehrerfragen und dem Vorlesen aus dem Musikbuch. Während in diesem Stunden-ausschnitt an keiner Stelle Musik erklingt, ist der zweite videografierte Musikunterricht (Video 2) einer fünften Klasse von praktischem Musizieren mit Orff-Instrumenten geprägt. Auch hier wird das Geschehen frontal angeleitet. Auf den erhöhten Geräuschpegel und das deviante Schülerverhalten reagiert die ebenfalls ausgebildete Schulmusikerin mehrfach mit disziplinierenden Äußerungen. Der dritte Ausschnitt (Video 3) beinhaltet die Musikstunde eines Lehramtsanwärters. Zum Thema Filmmusik erarbeiten die Schüler selbstständig in Kleingruppen ihre Eindrücke von musikalisch untermalten Filmausschnitten. Der angehende Musiklehrer leitet das anschließende Klassengespräch an.



Beide Experimentalgruppen (erste unabhängige Variable) wurden nicht über die realen Bedingungen der Musikstunden informiert. Die verbesserten Treatments bestanden aus gelb umrandeten Untertiteln, die jeweils zehn Sekunden lang in den Videos eingeblendet wurden (vgl. Abb. 2). Im Video 1 der Experimentalgruppe a) suggerierte der Untertitel Unterricht an einer Hauptschule, in Video 2 die Musikstunde einer fachfremden Lehrerin und in Video 3 Musikunterricht eines Lehramtsanwärters. Der Experimentalgruppe b) wurde im Untertitel eine vergleichsweise höhere Expertise signalisiert. Demnach fand im ersten Video der Musikunterricht anscheinend an einem Gymnasium statt, unterrichtete im zweiten Video eine Fachseminarleiterin, gefolgt von einem ausgebildeten Musiklehrer im dritten Video.

Die Versuchspersonen erhielten nach jeder Videopräsentation ca. zwei Minuten Zeit zum Ausfüllen des begleitenden Testbogens. Demographische Daten wurden ebenso erfragt, wie die Bewertung des videografierten Musikunterrichts. Nach einer freien Beschreibung folgte die Bewertung der Beobachtungen („Welche Beobachtungen haben Sie gemacht und wie schätzen Sie diese ein?“). Quantifizierbare Bewertungen wurden mittels Ratingskalen (misslungen bis gelungen) zu folgenden Items in Anlehnung an Hilbert Meyers „10 Merkmale guten Unterrichts“ (vgl. Meyer, 2004) abgegeben. Beide Aufgaben wurden nach jedem Videoausschnitt gestellt. Die Bewertungsskala mit den zehn Items bildete die abhängige Variable.

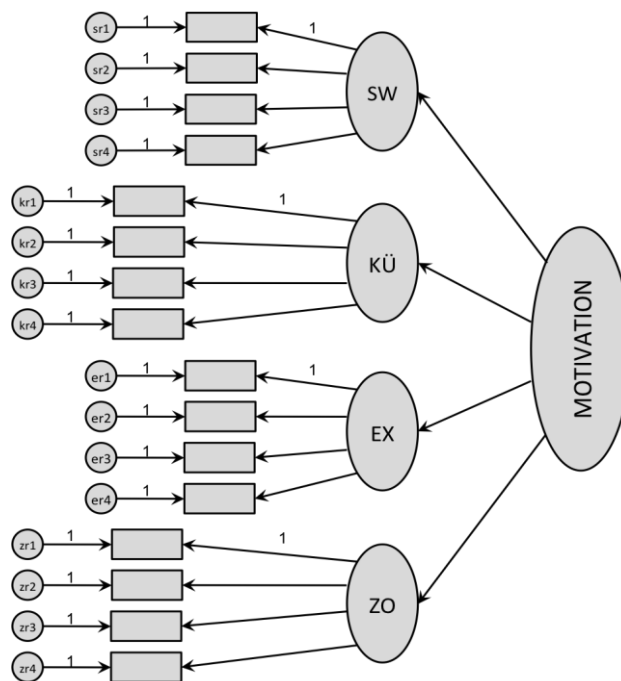
1. Schülerbeteiligung
2. Lehrersprache
3. Lernförderliches Klassenklima
4. Einsatz von Medien/Instrumenten
5. Klare Strukturierung
6. Abwechslungsreicher Unterricht
7. Fördern einzelner Schüler
8. Ausstattung des Musikraums
9. Aktives Musizieren
10. Angemessenheit des Lernstoffs

Zusätzlich wurde als weitere unabhängige Variable die Motivation musikbezogenen Handelns mit dem Motivation im Musikunterricht Inventar (MMI) von Harnischmacher & Hörtzsch (2012) erhoben (s. Anhang). Die Reliabilitätsprüfung erfolgte mit Cronbachs Alpha. Außerdem wurde die konvergente Validität von Motivation als Faktor zweiter Ordnung (Gesamt-motivation) in einem Strukturgleichungsmodell geprüft. Abschließend testeten wir Interaktionseffekte von Motivation und Vorurteil in einer MANOVA.

#### 4. Ergebnisse

Die Reliabilität der Variablen fällt durchweg mittel bis hoch aus. Die drei Bewertungsskalen der abhängigen Variablen (Bewertung der Videos) ergeben ein Cronbachs Alpha von .76 (Video 1), .89 (Skala 2) und .89 (Skala 3). Die Skalen der Motivation musikbezogenen Handelns zeigten folgende Werte von Cronbachs Alpha: Selbstwirksamkeit  $\alpha = .95$ , Kontrollüberzeugung  $\alpha = .96$ , Externale Handlungshemmung  $\alpha = .86$  und Zielorientierung  $\alpha = .87$ . Für die Gesamtmotivation, errechnet als Summenwert der einzelnen Konstrukte, liegt ein Cronbachs Alpha von  $\alpha = .96$  vor. In einem linearen Strukturgleichungsmodell (vgl. Abb.3) beträgt die durchschnittlich erfasste Varianz (DEV) der Gesamtmotivation als Faktor zweiter Ordnung 0,64 (vgl. Fornell & Larcker, 1981) mit akzeptablem Fit (CMIN/DF 2,4; RMSEA 0,08; CFI 0,96; NFI 0,93; TLI 0,95).

Abb. 3: Motivationsmodell musikbezogenen Handelns



Selbstwirksamkeit (SW), Kontrollüberzeugung (KÜ), Externale Handlungshemmung (EX), Zielorientierung (ZO)

Die Ergebnisse einer MANOVA ergeben keinen Effekt der Motivation im Musikunterricht, jedoch einen hohen Gesamteffekt (vgl. Cohen, 1988) des Vorurteils auf die Bewertung von Musikunterricht ( $F=9,90$ ;  $p=,000$ ;  $\eta^2_{\text{part}}= 0,12$ ). Schüler bewerten den beobachteten Musikunterricht negativer, wenn ihnen eine geringe Expertise der Lehrperson suggeriert wird (fachfremde Musiklehrerin und auch Lehramtsanwärter). Umgekehrt bewerten Schüler den

Musikunterricht signifikant positiver, wenn sie von ausgebildeten Musiklehrern (Fachseminarleiterin und Musiklehrer) ausgehen. Der gesehene Musikunterricht wurde außerdem positiver bewertet, wenn das Unterrichtsgeschehen dem Anschein nach an einem Gymnasium stattfand und nicht an einer Hauptschule.

Abb. 4: Mittelwertsunterschiede

Video		Mittelwert
Skala	EG a)	55,12
Video 1	EG b)	67,61
	Gesamt	61,31
Skala	EG a)	133,53
Video 2	EG b)	160,95
	Gesamt	147,12
Skala	EG a)	134,11
Video 3	EG b)	151,27
	Gesamt	142,61

EG a) (Experimentalgruppe a); EG b) (Experimentalgruppe b)

## 5. Diskussion

Unser Experiment konnte den Einfluss von Vorurteilen auf die Bewertung von Musikunterricht eindeutig belegen. Unterschiedliche Aspekte der Expertise (Schulform, Fachausbildung, Berufserfahrung) evozieren verschiedene Unterrichtsbewertungen. Die Annahme eines geringen Expertisestatus führt zu einer negativen Bewertung des Unterrichtsgeschehens und vice versa. Im Vergleich zur vorangegangenen Studie OSIRIS II (vgl. Harnischmacher & Hofbauer, 2012) fallen die Ergebnisse dieser Folgestudie eindeutig aus. Damit bestätigen die Befunde unsere Annahme, dass der artifizielle Stimulus von OSIRIS II nicht intensiv genug dargeboten wurde. Wir nehmen an, dass im Gegensatz zur experimentellen Situation der Videobeobachtung Vorurteile in einem tatsächlich beobachteten Unterricht aufgrund des realistischen Umfelds weitaus intensiver wirken. Die verstärkten Treatments unserer aktuellen Studie entsprechen anscheinend mehr dieser vermutlich höheren Intensität von Vorurteilen in der Alltagswahrnehmung. Unklar bleibt, inwieweit die eindeutigen Ergebnisse außer-

dem noch durch die Wahl einer Stichprobe bedingt sind, die im Gegensatz zu OSIRIS II nicht aus Schülern und Studenten sondern hier ausschließlich aus Schülern bestand.

Das Messinventar zur Motivation musikbezogenen Handelns (MMI) von Harnischmacher & Hörtzsch (2012) hat sich erneut als hoch reliabel erwiesen. Dies gilt sowohl für die Skalen der einzelnen Konstrukte als auch für das übergeordnete Konstrukt Motivation musikbezogenen Handelns. Wir führen diese Testgüte auf die theoretische Fundierung und die Domainspezifität der Erwartungskonstrukte zurück. Dagegen überzeugte die Adaption des Elaboration Likelihood Modells (vgl. Petty & Cacioppo, 1986) nicht. Daraus angenommene Interaktionseffekte zwischen Vorurteilen und Motivation konnten wir nicht nachweisen. Wir vermuten darin einen weiteren Beleg der Dominanz von Vorurteilen im Wahrnehmungsprozess. Vorurteile von Schülern bei der Bewertung von Musikunterricht wirken anscheinend so massiv, dass sogar Dispositionen der Motivation musikbezogenen Handelns nur eine untergeordnete Rolle spielen.

Es spricht einiges dafür, dass der hier gezeigte Einfluss der Expertise auf eine grundsätzliche Gegebenheit im Zusammenhang mit dem Lerngegenstand Musik zurückzuführen ist. Musikalische Praxen sind mit Übung und Leistung konnotiert. Offen bleibt, inwieweit Expertise im Zusammenhang mit Vorurteilen im Fächervergleich vor allem beim Musikunterricht eine Rolle spielt. In einem nachfolgenden Forschungsprojekt untersuchen wir mögliche Unterschiede expertisebezogener Vorurteile im Fächervergleich.

## Literaturverzeichnis

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Androutsos, P. & Humphrey, J. T. (2010). Classroom observation ability among preservice music educators in Greece. *International Journal of Music Education*, 28 (1), 5-16.
- Aronson, E., Wilson, T. D. & Akert R. M. (2011). *Sozialpsychologie*. München: Pearson Studium.
- Behne, K.-E. (1987). Urteile und Vorurteile: Die Alltagsmusiktheorien jugendlicher Hörer. In H. de la Motte-Haber (Hrsg.), *Psychologische Grundlagen des Musikhörens*. (S. 186-220). Kassel: Bärenreiter.
- Behne, K.-E. (1990). Blicken Sie auf die Pianisten?! Zur bildbeeinflussten Beurteilung von Klaviermusik im Fernsehen. *Medienpsychologie*, 2 (2), 115-131.
- Berliner, D. C. (2004). Describing the Behavior and Documenting the Accomplishment of Expert Teachers. *Bulletin of Science Technology Society*, (24), 200-212.
- Carter, K, Cushing, K., Sabers, D., Stein, P., & Berliner, D. (1988). Expert-Novice Differences in Perceiving and Processing Visual Classroom Information. *Journal of Teacher Education*, (39), 25-31.
- Cohen, Jacob (1988). *Statistical Power Analyses for the Behavioral Sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, 18 (1), 39-50.
- Harnischmacher, C. (2008). *Subjektorientierte Musikerziehung. Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik*. Forum Musikpädagogik, Bd. 86. Augsburg: Wißner.
- Harnischmacher, C. & Hofbauer, V. C. (2011). Wahrnehmungsdimensionen des Musikunterrichts – eine explorative Studie zur Unterrichtsbeobachtung von Schülern, Studenten, Lehramtsanwärtern und Lehrern. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, (2). Verfügbar unter: <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=60&path%5B%5D=157> [7.12.2011].
- Harnischmacher, C. & Hörtzsch, U. (2011). *Motivation in Music Education Inventory (MMI)*. Forschungsstelle empirische Musikpädagogik. Verfügbar unter: <http://www.fem-berlin.de/index.php?site=content&mid=130> [07.12.2011].
- Harnischmacher, C. & Hofbauer, V.C. (2012): Musikpädagogisches Handeln und Vorurteil. Eine experimentelle Studie zum Einfluss von Status und Schulform auf die Bewertung von Musikunterricht bei Musiklehramtsstudenten und Schülern. In: J. Knigge; A. Niesen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen*. Essen: Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 33).
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. 2. völlig überarbeitete Auflage. Berlin: Springer.
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung*. Münster: Waxmann.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Petty, R. E. & Cacioppo, J. T. (1986). The Elaboration Likelihood Model of Persuasion. In L. Berkowitz (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology*, 19 (S. 123-205). New York: Academic Press.
- Reich, K (2006). *Konstruktivistische Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Sabers, D. S., Cushing, K. C., & Berliner, D. C. (1991). Differences Among Teachers in an Task Characterized by Simultaneity, Multidimensionality, and Immediacy. *American Educational Research Journal*, Spring 1991, 28 (1), 63-88.
- Schwindt, K. (2008). *Lehrpersonen betrachten Unterricht: Kriterien für die kompetente Unterrichtswahrnehmung*. Münster: Waxmann.

## Anhang: Motivationsinventar

### Motivation im Musikunterricht Inventar

Motivation in Music education Inventory

Harnischmacher, Hörtzsch, (C) 2011 - Universität der Künste Berlin

Forschungsstelle  
Empirische  
Musikpädagogik

!  
!  
!

!

Kreuze bitte das Kästchen an, das deine eigene Meinung ausdrückt! Achte darauf, keine Frage auszulassen und nur ein Kreuz pro Frage zu machen.

Die folgenden Fragen beziehen sich auf den Musikunterricht in diesem Schuljahr. Denke bitte daran, dass anzukreuzen, was du tatsächlich empfindest, nicht was du gerne empfinden würdest.

		immer	häufig	manchmal	selten	nie
1	Im Musikunterricht komme ich gut klar.					
2	Ich weiß genau, wie ich mit neuen Aufgaben im Musikunterricht fertig werde.					
3	Die Arbeitsaufträge im Musikunterricht verstehe ich.					
4	Selbst bei neuen Aufgaben im Musikunterricht weiß ich, wie ich diese lösen kann.					
5	Es fällt mir leicht, im Musikunterricht mitzumachen.					
6	Bei Arbeitsaufträgen im Musikunterricht, weiß ich, was ich machen soll.					
7	Es fällt mir leicht neues im Musikunterricht zu lernen.					
8	Ich weiß was ich tun muss, um Aufgaben im Musikunterricht zu bearbeiten.					
9	Wenn ich mich anstrenge, kann ich schwere Aufgaben im Musikunterricht lösen.					
10	Auch wenn ich einmal längere Zeit gefehlt habe, kann ich gute Leistungen im Musikunterricht erzielen.					
11	Mit etwas Übung werde ich die Arbeitsaufträge im Musikunterricht bewältigen.					
12	Ich bin überzeugt davon, dass ich die Aufgaben im Musikunterricht schaffen kann.					
13	Auch wenn der Musiklehrer / die Musiklehrerin noch mehr fordert, werde ich die Anforderungen bewältigen können.					
14	Im Musikunterricht kann ich schwierige Aufgaben lösen.					
15	Ich weiß, dass ich im Musikunterricht gute Ergebnisse erzielen kann, wenn ich mich anstrenge.					
16	Herausforderungen im Musikunterricht stellen für mich kein Problem dar.					

!  
!  
!  
!

!

"

## Motivation im Musikunterricht Inventar

Motivation in Music education Inventory

Harnischmacher, Hörtzsch, (C) 2011 - Universität der Künste Berlin

Forschungsstelle  
Empirische  
Musikpädagogik

!  
!  
!  
!

Kreuze bitte das Kästchen an, das deine eigene Meinung ausdrückt! Achte darauf, keine Frage auszulassen und nur ein Kreuz pro Frage zu machen.

Die folgenden Fragen beziehen sich auf den Musikunterricht in diesem Schuljahr. Denke bitte daran, dass anzukreuzen, was du tatsächlich empfindest, nicht was du gerne empfinden würdest.

		immer	häufig	manchmal	selten	nie
17	Wenn ich mit einer Aufgabe im Musikunterricht nicht klar komme, liegt das daran, dass die Aufgabe doof ist.					
18	Oft werden Themen im Musikunterricht behandelt, die mich nicht interessieren.					
19	Ich lasse mich im Musikunterricht schnell von anderen ablenken.					
20	Die Aufgaben im Musikunterricht sind langweilig, deshalb mache ich nicht mit.					
21	Im Musikunterricht arbeiten wir mit Musik, die ich langweilig finde.					
22	Im Musikunterricht mache ich nicht mit, weil es kindisch ist.					
23	Dass der Musikunterricht mir keinen Spaß macht, liegt am Lehrer.					
24	Die Musikauswahl im Musikunterricht ist schlecht.					
25	Ich mache gern im Musikunterricht mit, um mit anderen gemeinsam Musik zu machen.					
26	Die Aufführungen sind für mich das wichtigste am Musikunterricht.					
27	Ich finde es toll, dass man im Musikunterricht verschiedene Instrumente kennen lernt.					
28	Ich freue mich auf die Musik im Musikunterricht.					
29	Ich habe große Lust im Musikunterricht mit anderen Schülern Musik zu machen.					
30	Ich mache gern im Musikunterricht mit, um etwas vor der Schule / der Klasse aufzuführen.					
31	Es macht mir großen Spaß, im Musikunterricht Musik zu machen.					
32	Musik ist eines meiner Lieblingsfächer.					

!  
!  
!

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

!

#

**Autoren:**

**Prof. Dr. Christian Harnischmacher & Viola C. Hofbauer**

Universität der Künste Berlin  
Lietzenburger Straße 45  
10789 Berlin  
[www.fem-berlin.de](http://www.fem-berlin.de)

[fem@udk-berlin.de](mailto:fem@udk-berlin.de)