



Der Wert von Musik in der Schule

Eine Analyse aus medienwissenschaftlicher
und musikpädagogischer Perspektive

Daniel Reinke

Hrsg: Hans Bäßler, Franz Riemer

Institut für musikpädagogische Forschung
Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover

Daniel Reinke

Der Wert von Musik in der Schule

Eine Analyse aus medienwissenschaftlicher
und musikpädagogischer Perspektive

Veröffentlichungen des Instituts für musikpädagogische Forschung
Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover

Forschungsbericht
Band 26

Herausgegeben von Hans Bäßler und Franz Riemer

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet unter <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Zugl.: Hannover, Hochschule für Musik, Theater und Medien,
Dissertation 2011

© Institut für musikpädagogische Forschung, Hannover 2012
<http://www.ifmpf.hmtm-hannover.de>
e-mail: ifmpf@hmtm-hannover.de

Nachdruck nur mit Genehmigung des Autors

Redaktion und Layout: Daniel Reinke
Umschlaggestaltung: Frank Heymann
Titelfoto: Daniel Reinke

ISSN 1617-6847
ISBN 978-3-913852-48-1

Danksagung

Prof. Dr. Hans Bäßler und Prof. Dr. Helmut Scherer haben mich maßgeblich bei der Arbeit an meiner Dissertation unterstützt. Sie haben mein wissenschaftliches Denken erzogen und dafür möchte ich ihnen danken.

Die Daten für meine Auswertungen wurden u.a. in einem Werkstattseminar am IJK erhoben, wofür ich den teilnehmenden Studierenden danken möchte.

Darüber hinaus geht auch ein besonderer Dank an Prof. Dr. Ortwin Nimczik und Dorothee Pflugfelder, die mich von Seiten des Verbandes Deutscher Schulmusiker maßgeblich bei der Lehrerbefragung unterstützt haben.

Zudem gebührt auch Dr. Florian Drücke vom Bundesverband Musikindustrie mein Dank für die gute Zusammenarbeit während meines Forschungsprojekts. Das Play Fair-Projektteam gab mir dabei stets die Unterstützung, die zur Umsetzung meiner Forschungsvorhaben nötig war. Mein Dank geht daher an Britta von Moock, Ingo Dachwitz und Daniel Possler.

Für regen wissenschaftlichen Austausch sorgten meine Kollegen am ifmpf und IJK, insbesondere Julienne Eisenberg, Dr. Marcus Büring, Friedrich Platz, Christopher Blake, und Dr. Daniela Schlütz. Für motivierenden Zuspruch sorgte immer wieder Prof. Dr. Beate Schneider. Ohne die Problemlöserqualitäten von Rainer Wingelsdorf, Frank Meister, Robyn Moore-Memis, Ines Schumann, Corinna Kastner und Frowine André hätten so manch kleine Stolpersteine zum Hindernis werden können. Danke für die stets tatkräftige Unterstützung. Stefan Weinacht hatte immer ein offenes Ohr für mich und sorgte nicht nur für musikalisch wichtige Orientierung.

Dem Herausgeber Prof. Dr. Franz Riemer möchte ich für die Möglichkeit danken, meine Arbeit unter äußerst angenehmen Rahmenbedingungen zu publizieren.

Für die Unterstützung meiner Eltern Mathilde und Karl in allen Lebenslagen möchte ich mich herzlichst bedanken. Ohne euren starken Rückhalt wären die letzten Jahre viel schwerer gewesen. Ihr habt mir ermöglicht dahin zu kommen, wo ich jetzt bin.

Für Motivation, Beistand und die immer richtigen Worte, wenn ich mit scheinbar alltagsfernen Problemen meiner wissenschaftlichen Arbeit allein zu sein glaubte, danke ich Jenny. Danke für Dich!

Dieses Buch ist meinen Eltern gewidmet.

Hannover im Juni 2012

Daniel Reinke

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
1.1 Herleitung und Relevanz des Forschungsinteresses	6
1.2 Interdisziplinäre Erarbeitung des Forschungsinteresses	10
1.3 Vorgehensweise: Mehrmethodenstudie	10
2. Theoretischer Hintergrund - Schüler	13
2.1 Der Begriff der Wertschätzung	14
2.1.1 Definition von Wertschätzung	14
2.1.2 Wertschätzung von Musik	17
2.1.3 DS1: Zahlungsbereitschaft als Ökonomische Wertschätzung	20
2.1.4 DS2: Beschäftigungsbereitschaft als Kulturelle Wertschätzung	21
2.1.5 DS3: Beschaffungswege: Technische Entwicklungen d. Musiknutzung	21
2.1.6 DS4: Rechtfertigungsstrategien für illegales Downloaden	25
3. Methodische Umsetzung der Schülerstudie	31
3.1 Wahl der Methode	32
3.2 Operationalisierung der analytischen Konstrukte	32
3.2.1 DS1: Zahlungsbereitschaft	34
3.2.2 DS2: Beschäftigungsbereitschaft	35
3.2.3 DS3: Beschaffungswege	36
3.2.4 DS4: Rechtfertigungsstrategien	38
3.3 Das Erhebungsinstrument: Der Fragebogen	42
3.4 Rekrutierung und Stichprobenziehung	42
3.5 Incentivierung	43
3.6 Beschreibung der Stichprobe	43
3.7 Auswertungsstrategien	44
4. Ergebnisse der Schülerstudie	45
4.1 DS1: Zahlungsbereitschaft	46
4.1.1 Tatsächliche Zahlungsbereitschaft	46
4.1.2 Potenzielle Zahlungsbereitschaft	48
4.1.3 Schlussfolgerungen für die Dimension DS1	52
4.2 DS2: Beschäftigungsbereitschaft	53
4.2.1 Rechtsbewusstsein als Teil kultureller Wertschätzung	58

4.2.2 Schlussfolgerungen für die Dimension DS2	59
4.3. DS3: Beschaffungswege	59
4.3.1 Einstellung zu Musikbeschaffungswegen	59
4.3.2 Beherrschung von Musikbeschaffungswegen	60
4.3.3 Schlussfolgerungen für DS3	64
4.4 DS4: Rechtfertigungsstrategien	65
4.4.1 Schlussfolgerungen für DS4	71
4.5 Zusammenfassung der Ergebnisse der Schülerstudie	71
4.6 Beantwortung der Forschungsfrage 1	72
5. Analyse der Lehrpläne für das Fach Musik	75
5.1 Methodisches Vorgehen der Lehrplananalyse	76
5.2 Untersuchungsmaterial: Lehrpläne	76
5.3 Analytisches Vorgehen	77
5.4 Ergebnisse der Analyse: Thematische Anknüpfungspunkte	78
5.5 Vergleichende Analyse der Ergebnisse	89
5.6 Schlussfolgerung der Lehrplananalyse	94
5.7 Beantwortung der Forschungsfrage	95
6. Theoretischer Hintergrund - Musiklehrer	97
6.1 Professionelles Lehrerhandeln als Teil der Kompetenzvermittlung	99
6.2 Vermittlung von musikbezogener Medienkompetenz	102
6.3 Von der Medienbildung zur Medienkompetenz	104
6.4. Medienpädagogisches Handeln im musikpädagogischen Kontext	107
6.4.1 Handlungsfähigkeit	108
6.4.2 Handlungsbereitschaft	110
6.4.3 Handlungszuständigkeit	112
6.5 Aufgaben von und interessensgebundene Erwartungen an Lehrer	113
6.6 Lehrer-Schüler-Beziehung	115
6.7 Ansprüche des pädagogischen Interessenten	117
6.8 Forschungsleitende Fragen	119
7. Methodische Umsetzung der Lehrerstudie	121
7.1 Wahl der Methode	122
7.2 Operationalisierung	124
7.2.1 Dimensionen und forschungsleitende Fragen	124

7.2.1.1 LF1: Wie steht es um die medienpädagogische Kompetenz von Musiklehrern?	125
7.2.1.2 LF2: Wie steht es um die Fähigkeit von Musiklehrern, zum Thema „Entstehung und Verbreitung von Musik“ im wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Kontext zu unterrichten?	126
7.2.1.3 LF3: Wie steht es um die Bereitschaft von Musiklehrern, zum Thema „Entstehung und Verbreitung von Musik“ im wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Kontext zu unterrichten?	129
7.2.1.4 LF4: Wie schätzen Musiklehrer ihre eigene pädagogische Kompetenz ein?	131
7.3 Der Fragebogen	131
7.4 Rekrutierung und Stichprobenziehung	133
7.5 Beschreibung der Stichprobe	135
7.6 Statistische Auswertungsstrategie	135
8. Ergebnisse der Lehrerbefragung	137
8.1 Ergebnisse: DL1: Bereitschaft von Musiklehrern, zum Thema „Entstehung und Verbreitung von Musik“ zu unterrichten?	139
Schlussfolgerungen LF1: medienpädagogische Kompetenz	139
8.2 Einflussfaktoren auf die Handlungsbereitschaft	140
8.2.1 Ergebnisse: DL2: Einstellung von Musiklehrern zur medienpädagogischen Kompetenz	140
8.2.2 Einstellung zur Medienkompetenz als Bereitschaftsindikator	144
Schlussfolgerungen DL2: Medienpädagogische Kompetenz	145
8.2.3 Berufliches Selbstverständnis als Einflussfaktor der Bereitschaft	146
8.2.4 Persönliche Wertschätzung von Musik als Bereitschaftsindikator	149
8.2.5 Die Einstellung zur Problematik der Wertschätzung von Musik als Indikator der Bereitschaft	150
8.2.6 Ergebnisse: DL3: Fähigkeit von Musiklehrern, zum Thema „Entstehung und Verbreitung von Musik“ zu unterrichten?	152
Schlussfolgerungen DL3: Fähigkeit	158
8.2.7 Ergebnisse DL4: Eigene pädagogische Kompetenz von Musiklehrern	159
Schlussfolgerungen DL4: Pädagogische Kompetenz	160

8.3 Zusammenfassung der Ergebnisse	160
8.4 Schlussfolgerungen: Wie steht es um die Bereitschaft?	162
8.5 Zusammenfassung der Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen	163
8.6 Beantwortung der Forschungsfrage	163
9. Fazit und Ausblick	165
9.1 Kritische Würdigung der methodischen Umsetzung	166
9.1.1 Methodische Reflexion zur Schülerstudie	166
9.1.2 Methodische Reflexion zur Lehrplananalyse	167
9.1.3 Methodische Reflexion zur Lehrerstudie	167
9.2 Fazit aus den gewonnen Erkenntnissen	168
9.3 Ausblick für zukünftige Forschung	172
10. Literaturverzeichnis	175
11. Verzeichnis der untersuchten Lehrpläne nach Bundesländern	189
12. Anhang	195
12.1 Weitere Inhalte der Lehrpläne	196
12.2 Anschreiben für Online Nachfassaktion	203
12.3 Fragebogen Schülerstudie	205
12.4 Fragebogen Lehrerstudie	215
12.5 Online-Fragebogen	219

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 3.1: Steckbrief der Schülerstudie	32
Tabelle 3.2: Dimensionen und forschungsleitende Fragen	33
Tabelle 3.3: Einstellungen zu Musikbeschaffungswegen	36
Tabelle 3.4: Musikbeschaffungsverhalten	37
Tabelle 3.5: Aufwand zur Musikbeschaffung	38
Tabelle 3.6: Moralische Rechtfertigung	39
Tabelle 3.7: Bagatellisierender Vergleich	39
Tabelle 3.8: Herunterspielen/Ignorieren/Falschdarstellen der Konsequenzen	40
Tabelle 3.9: Verdammung der Verdammenden	40
Tabelle 3.10: Verschieben der Verantwortung	41
Tabelle 3.11: Diffusion der Verantwortung	41
Tabelle 3.12: Schuldzuschreibung	42
Tabelle 3.13: Befragte nach Schultypen	44
Tabelle 4.1: Dimensionen und forschungsleitende Fragen	46
Tabelle 4.2: Tatsächliche monatliche Ausgaben für Musik	47
Tabelle 4.3: Potenzielle Ausgaben für andere Güter	48
Tabelle 4.4: Potenzielle Ausgaben für Musik	49
Tabelle 4.5: Korrelationsmatrix: Potenzielle Ausgaben im Verhältnis zu tatsächlichen Ausgaben	50
Tabelle 4.6: Kreuztabelle: Tatsächliche Zahlungsbereitschaft zu Schulform	51
Tabelle 4.7: Kreuztabelle: Tatsächliche Zahlungsbereitschaft zu musikalischer Aktivität	52
Tabelle 4.8: Alternative Ausdrucksformen der Wertschätzung von Musik	55
Tabelle 4.9: Kreuztabelle: Tatsächliche Zahlungsbereitschaft zu Beschäftigungsbereitschaft	56
Tabelle 4.10: Kreuztabelle: Gruppenvergleich (BB & ZB) zu musikalisches Involvement	57
Tabelle 4.11: Einstellung zu Musikbeschaffungswegen	60
Tabelle 4.12: Beherrschung von Beschaffungswegen	61
Tabelle 4.13: Aufwandsbereitschaft bei der Musikbeschaffung	62

Tabelle 4.14: Kreuztabelle: Musikbeschaffungskompetenz zu Zahlungsbereitschaft	64
Tabelle 4.15: Rechtfertigungsstrategien illegaler Musikbeschaffung	66
Tabelle 4.16: Kreuztabelle: Gruppenvergleich (BB & ZB) zu Rechtfertigungsstrategien	67
Tabelle 4.17: Korrelationsmatrix: Rechtfertigungsstrategien und Musikbeschaffungskompetenz	68
Tabelle 4.18: Logistische Regression: Rechtfertigungsstrategien auf Zahlungsbereitschaft	69
Tabelle 5.1: Umfang thematisch relevanter Inhalte nach Schulformen	90
Tabelle 5.2: Thematische Zusammenfassung der Anknüpfungspunkte	93
Abbildung 6.1: Elemente der Kompetenz zur Handlung	108
Tabelle 6.1: Forschungsleitende Fragen	119
Tabelle 7.1: Steckbrief der Untersuchung	122
Tabelle 7.2: Forschungsleitende Fragen	125
Tabelle 7.3: Multifunktionale Itematterie Frage 13	127
Tabelle 8.1: Forschungsleitende Fragen	138
Tabelle 8.2: Übersicht der Dimensionen der Lehrerstudie	139
Tabelle 8.3: Bereitschaft zum Thema zu unterrichten	140
Tabelle 8.4: Einstellung zur Medienkompetenzvermittlung und Medienpädagogik	141
Tabelle 8.5: Faktorenanalyse medienpädagogischer Kompetenz	143
Tabelle 8.6: Regressionsanalyse: Einstellungen zur Medienpädagogik auf Bereitschaft, zur „Entstehung und Verbreitung von Musik“ zu unterrichten	144
Tabelle 8.7: Rollenverständnis Musiklehrer: Allgemein	146
Tabelle 8.8: Rollenverständnis Musiklehrer: Beruf heute	147
Tabelle 8.9: Faktorenanalyse des beruflichen Rollenverständnisses	148
Tabelle 8.10: Regressionsanalyse: Berufliches Rollenverständnis auf Bereitschaft zu unterrichten	149
Tabelle 8.11: Persönliche Wertschätzung von Musik bei Musiklehrern	149

Tabelle 8.12: Regressionsanalyse: Persönliche Wertschätzung von Musik auf Bereitschaft zu unterrichten	150
Tabelle 8.13: Einstellung zur Problematik der Wertschätzung	151
Tabelle 8.14: Regressionsanalyse: Einstellungen zur Problematik der Wertschätzung von Musik auf Bereitschaft zu unterrichten	151
Tabelle 8.15: Fähigkeit zum Thema zu unterrichten	152
Tabelle 8.16: Wahrgenommene Arbeitsbelastung	155
Tabelle 8.17: Regressionsanalyse: Fähigkeit (durch Ausbildung) auf Bereitschaft zu unterrichten	155
Tabelle 8.18: Faktorenanalyse wahrgenommener Arbeitsbelastung	157
Tabelle 8.19: Regressionsanalyse: Wahrgenommene Arbeitsbelastung auf Bereitschaft zu unterrichten	158
Tabelle 8.20: Selbsteinschätzung der pädagogischen Kompetenz	159

Anmerkung: Die Fußnoten in dieser Arbeit werden kapitelweise gezählt.

„Jegliche Alltagserfahrung heute und damals scheint dafür zu sprechen, dass Menschen ein „natürliches“ Bedürfnis haben, Musik zu hören und auszuüben.“

(Friederici, Schulz & Stromeyer, 2006, S. 112)

KAPITEL 1

Einleitung

1. Einleitung

1.1 Herleitung und Relevanz des Forschungsinteresses

Die Diskussion über ethischen Musikunterricht beschäftigt sich momentan damit, wie Schülern Wertschätzung von Musik vermittelt werden kann. Dabei stehen ökonomische und kulturelle Aspekte im Zentrum.

Um einen Beitrag zu dieser Diskussion zu leisten ist es besonders wichtig, drei Bereiche näher zu betrachten, die unmittelbar damit zusammenhängen. Zum einen sind dies die Schüler, denen mitunter nachgesagt wird, dass sie Musik nicht mehr wertschätzen, weil sie sie zwar immer mehr nutzen, aber nicht für sie bezahlen wollen. Es scheint also eine Diskrepanz zwischen dem Stellenwert von Musik hinsichtlich ihrer Nutzung und der Bereitschaft, für sie zu bezahlen, zu geben. Als zweites stellt sich die Frage, ob die Schule bzw. der Musikunterricht einen Beitrag zur Wertentwicklung leisten kann. Denn wenn die Diskussion sich im musikpädagogischen Kontext bewegt, ist der Musikunterricht der zentrale Ort, an dem eine Auseinandersetzung mit dem Wert von Musik stattfindet. Der dritte Bereich umfasst in diesem Zusammenhang die Musiklehrer. Sie sind deshalb in dieser Diskussion relevant, weil sie erstens den Musikunterricht abhalten und zweitens von der Gesellschaft den pädagogisch-kulturellen Auftrag haben, Schülern Musik so nahe zu bringen, dass ihnen eine Teilhabe am musikalisch-kulturellen Leben ermöglicht wird. Dazu kann eben auch die ökonomische und kulturelle Wertschätzung von Musik zählen.

Derzeit wird die eingangs angesprochene Diskussion in der Musikpädagogik ziemlich subjektiv und normativ geführt. Die Musikindustrie wird dabei - negativ konnotiert - als „Bewusstseinsindustrie“ (Stroh, 2011, S. 36) betitelt. Dies fußt auf dem Terminus „Kulturindustrie“ nach Adorno und Horkheimer (1947) (ebd. S. 30).

Es scheint, als ob die Musikindustrie sich ihres negativen Images bei der Musikpädagogik bewusst ist. Um dem entgegenzuwirken, verfolgt die Branche seit 2009 einen bildungsorientierten Ansatz, der an der Basis ansetzt. Durch eine Beschäftigung mit der Thematik „Entstehung und Verbreitung von Musik“ soll Schülern ermöglicht werden, sich informativ und kritisch mit dem Wert von Musik auseinanderzusetzen.

Ob dieser Ansatz richtig oder falsch ist, muss diskutiert werden. Damit diese Diskussion jedoch nicht ideologisch und damit subjektiv

geführt wird wie bei Stroh (2011, S. 30 - 36), soll die vorliegende Arbeit einen Beitrag zur Versachlichung leisten.

Die Wertschätzung von Musik ist eine Thematik, die aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden kann, da sie vielfältige Facetten aufweist. Allein der Begriff Wertschätzung beinhaltet mehr als den ökonomischen Aspekt. Zwar wird der Wert in unserer industrialisierten Kultur überwiegend durch Geldbeträge, d. h. in einer ökonomischen Größe, beziffert. Allerdings ist die Festsetzung nur ein Ausdruck dessen, was uns diese Sache wert ist, wie wichtig und unverzichtbar sie ist. Ob der Wert von Musik auf gesellschaftlicher Ebene jedoch dem entspricht, was Musik eigentlich kostet, ist nicht direkt messbar, sondern kann nur anhand verschiedener Indikatoren festgemacht werden.

In dieser Arbeit soll das anhand einer Betrachtung aus drei Perspektiven – wie eingangs bereits erwähnt - versucht werden: Die Wertschätzung von Musik bei Schülern, bei Lehrern und in der Bildungspolitik.

Daraus ergibt sich ein dreigliedriger Aufbau: Zunächst soll geklärt werden, welchen Stellenwert Musik bei jugendlichen Schülern einnimmt. Im Anschluss daran wird überprüft, ob die Thematik der Entstehung und Verbreitung von Musik, also die Abläufe der modernen Musikwirtschaft, in den gültigen Lehrplänen als Gegenstand des Musikunterrichts vorgesehen ist. Abschließend sollen Einstellungen und Wissen von Musiklehrern in Bezug auf diese Thematik ermittelt werden.

Die Perspektivenwahl begründet sich wie folgt: Betrachtet man auf der einen Seite die negative Umsatzentwicklung der Musikindustrie und auf der anderen Seite die zunehmende Entwicklung der Musiknutzungsdauer, fällt eine Gegensätzlichkeit auf. Der Verkauf von Musik hat in Deutschland im letzten Jahrzehnt um ca. 50 Prozent abgenommen (BVMI, 2011, S. 23), hingegen ist die Musiknutzung seit 2003 um 46 Prozent gestiegen (BVMI, 2011, S. 31). Lässt sich daraus eine mangelnde Wertschätzung von Musik ableiten? Die Hypothese würde in diesem Fall lauten: Je mehr Musik genutzt wird, ohne dafür zu bezahlen, desto weniger wird sie von den Nutzern wertgeschätzt.

Dies wäre eine rein ökonomische Betrachtung, die der Sache nicht gerecht wird: Musik ist ein Kulturgut, dessen Wert nicht nur durch Geld bemessen werden kann, sondern sich in der Bedeutung für die Gesellschaft bzw. für jeden einzelnen niederschlägt. Die Musikindustrie argumentiert mit diesem Zusammenhang seit dem Aufkommen illegaler Downloads. Dabei bleibt unberücksichtigt, dass andere Fak-

toren ebenfalls eine Rolle in dem Beziehungskonstrukt von Verkauf und Nutzung spielen: die technische Entwicklung, die eine permanente Musikkonsumtion – selbst unterwegs – erst möglich gemacht hat, die verschiedenen Beschaffungsmöglichkeiten von Musik, die diese Entwicklung mit sich gebracht hat und vor allem das schlechte Image der Musikindustrie in der Öffentlichkeit seit Beginn der Piraterieverfolgung 2005 (www.musikindustrie.de). Dies könnte bei vielen Musikkonsumenten zu Trotzreaktionen in ihrer Zahlungsbereitschaft geführt haben (vgl. Rechtfertigungsstrategien für illegales Downloaden und Kopieren von Musik nach Haupt, 2007).

Eine eindimensionale Betrachtung der Wertschätzung von Musik anhand der Zahlungsbereitschaft reicht aber nicht aus, vielmehr ist eine tiefere Erhellung des Phänomens notwendig.

Da die Musikindustrie seit 2009 einen bildungsorientierten Ansatz¹ verfolgt, um der vermeintlich zu geringen Wertschätzung von Musik bei Jugendlichen entgegenzuwirken, scheint eine Betrachtung des edukativen Sektors sinnvoll. Die Ziele des pädagogischen Ansatzes der Musikindustrie sind dabei folgende:

„Obwohl bei den jungen Menschen das Interesse an Musik besonders hoch ist, sind offenbar immer weniger von ihnen bereit, für Musik Geld zu zahlen. Diese von einigen als ‚Verlorene Generation‘ bezeichnete Altersgruppe kann im Wesentlichen durch zwei Elemente wieder dazu bewegt werden, für Musik zu bezahlen: zum einen durch immer attraktivere Angebote und zum anderen, wenn es gelingt, ihnen die Prozesse hinter den Kulissen nahezubringen und aufzuzeigen, dass es nicht bloß um digitale (Musik-)Dateien bzw. Bits und Bytes geht, sondern dass dahinter ein Entstehungsprozess liegt, der weit über die technische Produktion und die Fertigung eines Tonträgers bzw. einer Datei hinausgeht“ (BVMI, 2011, S. 31).

Prämisse hierfür ist, den Grundstein für zukünftige gesellschaftlich-kulturelle Teilhabe nicht nur im Elternhaus, sondern auch in der Schule, im Jugendalter, zu legen. Es kann nur wertgeschätzt werden, was bekannt ist – so der Grundgedanke. Überspitzt formuliert: Wenn kein Wissen über die Zusammenhänge der Entstehung und Verbreitung von musikalisch-kreativen Leistungen sowie Arbeitsbedingungen von Musikschaffenden vorhanden ist, kann es keine Wertschätzung

¹ Die Aktivitäten in diesem Zusammenhang werden im Rahmen des Projekts PLAY FAIR - RESPECT MUSIC durchgeführt.

für Leistungen und Personen geben. Um dem entgegenzuwirken, Jugendliche zu sensibilisieren und letztlich die Wertschätzung zu fördern, wäre das Ziel eines bildungsorientierten Ansatzes die Wissensvermittlung dieser Zusammenhänge der Musikwirtschaft.

Dafür müssten Musiklehrern Unterrichtskonzepte angeboten werden, die bei Schülern durch eine inhaltliche Beschäftigung mit Entstehung und Verbreitung von Musik i. w. S. ein Bewusstsein für musikalisch-kreatives Schaffen wecken. Dieser Ansatz wäre auf die Vermittlung von Kompetenz ausgerichtet, die sich auf einen speziellen Teil des Mediensystems bezieht: die Musikwirtschaft. Aus diesem Grund kann von musikbezogener Medienkompetenzvermittlung gesprochen werden.

Im schulischen Kontext ist Medienkompetenz in der Medienpädagogik zu verorten. Der spezielle Fall einer Verzahnung von Medien- und Musikpädagogik ergibt sich aus der Sache: Schülern wird die Möglichkeit gegeben, Kompetenz im Umgang mit Musik zu erlernen. Angeleitet durch den Musiklehrer, sollen sie diese entwickeln.

Gysbers betont, „[...]dass die Förderung von Medienkompetenz eine wichtige gesellschafts- und bildungspolitische Aufgabe ist, der sich auch die Institution Schule nicht verschließen darf“ (Gysbers, 2008, S. 41). Dieser Anspruch sollte auf die musikbezogene Medienkompetenz übertragen werden. Offen bleibt zunächst, ob diese Inhalte als Thema des Musikunterrichts vorgesehen sind. Das wird anhand einer Analyse der Lehrpläne überprüft.

Wie sich in Gesprächen mit Musiklehrern gezeigt hat, ist die Entstehung und Verbreitung von Musik – mit Betonung der ökonomischen und sozialen Zusammenhänge ein Thema, das im Musikunterricht kaum Berücksichtigung findet. Die Interessenslage von Musiklehrern zu diesem Thema und dessen Vorhandensein in den Lehrplänen ist ein zentraler Faktor für die tatsächliche Implementierung. Wie sich im Rahmen von Fortbildungskongressen zeigte, besteht für diese musikwirtschaftliche Thematik zwar durchaus Interesse bei Musiklehrern, aber häufig falsches oder unzureichendes Faktenwissen (z.B. über die Verteilung von CD-Einnahmen und beteiligten Akteuren im Musikmarkt). Die ökonomischen und gesellschaftlichen Zusammenhänge dieser Thematik scheinen von Musiklehrern kaum wahrgenommen zu werden (Bäßler, 2010, S. 13).

Gerade auch weil zwischen der Musikindustrie und der Musikpäd-

agogik ein Spannungsverhältnis zu bestehen scheint, ist dieser Ansatz aus pädagogischer und wissenschaftlicher Perspektive von großem Interesse. Die Motivation der Musikindustrie wurde bereits dargelegt. Es gilt also zu überprüfen, wie die Musikpädagogik in diesem Bereich aufgestellt ist. Inwiefern diese Annahme zutreffend ist, soll in der Arbeit empirisch überprüft werden.

1.2 Interdisziplinäre Erarbeitung des Forschungsinteresses

Die Interdisziplinarität von Musik und Medien ist nicht zuletzt darin begründet, dass der Großteil der Musikrezeption heute medienvermittelt stattfindet. Folglich haben Medien eine wichtige wirtschaftliche Bedeutung für den Musikmarkt. Sie fungieren nicht nur als Marketing-Plattform, sondern auch als Verkaufskanal (vgl. Weinacht & Scherer, 2008, S. 7).

Die Betrachtung des Forschungsgegenstandes erfolgt in dieser Arbeit interdisziplinär. Die musikpädagogische Fragestellung der Handlungskompetenz von Musiklehrern wird mit Hilfe von medienwissenschaftlichen Ansätzen der Medienkompetenz beleuchtet. Dieses interdisziplinäre Vorgehen erscheint auf Grund der Komplexität des Forschungsgegenstandes angemessen und notwendig. Zur Erweiterung des fachlichen Horizonts ist Interdisziplinarität in der Musikpädagogik wünschenswert (so auch Riemer, 2008, S. 227).

Kaiser (2006, S. 47) bemerkt, dass Beiträge zur musikpädagogischen Forschung oft aus angrenzenden Disziplinen, wie beispielsweise der Musiksoziologie oder -Psychologie, stammen. Die hier vorliegende Studie leistet auf interdisziplinäre Weise einen Beitrag zur Musikpädagogik, indem sie die Bereiche Medienwissenschaften (deren Unterbereiche Medienpädagogik und Medienkompetenz) und allgemeine Musikpädagogik miteinander verknüpft.

1.3 Vorgehensweise: Mehrmethodenstudie

Aus der Thematik „Wertschätzung von Musik“ und den aufgezeigten Perspektiven ergeben sich drei Forschungsfragen, die im Laufe der Erarbeitung des Themas theoretisch hergeleitet werden. Um einen Überblick über das methodische Vorgehen zu erhalten, werden sie bereits hier erwähnt:

FF1: Wie ist die Wertschätzung von Musik bei Schülern ausgeprägt?

Diese Frage wird mittels einer Sekundäranalyse der quantitativen standardisierten Befragung von über 900 jugendlichen Schülern aus ganz Deutschland beantwortet. Die Zweitauswertung einer Seminarstudie (siehe Kapitel 3: Methodische Umsetzung der Schülerstudie) soll Aufschluss über die Aspekte Zahlungsbereitschaft, Beschäftigungsbereitschaft, Nutzung von Beschaffungswegen für Musik sowie Rechtfertigungsstrategien für illegales Downloaden und Kopieren von Musik geben. Zuerst wird der ökonomische Aspekt betrachtet, weil dieser am ehesten greifbar scheint. Der kulturelle Aspekt erweitert die ökonomische Perspektive und ermöglicht einen tiefergehenden Einblick in die vielfältigen Facetten der Wertschätzung von Musik.

FF2: In wie weit gibt es eine curriculare Verankerung des Themas „Entstehung und Verbreitung von Musik“?

Um herauszufinden, inwieweit die musikwirtschaftliche Thematik in Lehrplänen des Fachs Musik verankert ist, werden diese inhaltsanalytisch untersucht. Dabei werden sämtliche Lehrpläne aller Bundesländer für Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien hinsichtlich des Vorhandenseins musikwirtschaftlicher Aspekte betrachtet (siehe Kapitel 5: Analyse der Lehrpläne für das Fach Musik). Diese cursorische Analyse soll einen Überblick über die thematischen Anknüpfungspunkte geben.

FF3: Wie stehen Musiklehrer zur Thematik „Entstehung und Verbreitung von Musik“ unter dem Aspekt der Wertschätzung?

Um die Perspektive der Musiklehrer näher zu betrachten, wird eine quantitative standardisierte Befragung durchgeführt. Sie soll die medienpädagogische Kompetenz, die Fähigkeit und die Bereitschaft, zur Thematik „Entstehung und Verbreitung von Musik“ zu unterrichten, sowie die allgemeine pädagogische Kompetenz von Musiklehrern explorieren.

Die drei Forschungsfragen verdeutlichen die Dreigliedrigkeit dieser Arbeit. Zunächst ist zu ermitteln, wie Schüler zu Musik stehen, wie sie sie nutzen, sich mit ihr befassen und welchen Stellenwert Musik in ihrem Leben einnimmt. Im zweiten Schritt sind die curricularen

Vorgaben auf thematische Bezüge zu überprüfen. Danach ist herauszufinden, wie Musiklehrer zu dieser Thematik stehen. Von Interesse ist ihre Einstellung zur Wertschätzung von Musik, ihr Wissen über die Zusammenhänge der Entstehung und Verbreitung von Musik und ob sie sich in der Lage fühlen, dieses Thema zu unterrichten.

Im Folgenden soll zunächst auf die Schüler eingegangen werden.

KAPITEL 2

Theoretischer Hintergrund - Schüler

2. Theoretischer Hintergrund - Schüler

Um sich der Frage nach der Wertschätzung von Musik bei Schülern zu nähern, wird zunächst der Begriff der Wertschätzung allgemein, dann in Bezug auf Musik erarbeitet. Folgende vier Dimensionen spielen eine Rolle:

DS1: Zahlungsbereitschaft

DS2: Beschäftigungsbereitschaft

DS3: Beschaffungswege

DS4: Rechtfertigungsstrategien für illegale Musikbeschaffung

Zusammen sollen die einzelnen Indikatoren die Forschungsfragen dieser Arbeit beantworten:

FF1 Wie ist die Wertschätzung von Musik bei Schülern ausgeprägt?

2.1 Der Begriff der Wertschätzung

*„Erst wenn der Werteverlust nicht mehr beklagt wird,
ist er tatsächlich vorhanden.“*

(Gottberg, 2007, S. 7)

2.1.1 Definition von Wertschätzung

Um das Konzept von Wertschätzung zu verstehen, wird die Sichtweise des Pragmatismus nach Dewey herangezogen werden, weil sie dem Gegenstand angemessen erscheint. Nach Dewey wird alles menschliche Handeln, das über Impulse oder Routine hinausgeht, persönlich oder kollektiv, von der Wertschätzung der zu erreichenden Ziele beeinflusst oder gesteuert (Dewey, 2004, S. 294 - 295). Werte unterliegen dabei einem komplexen reziproken Prozess. Aus pragmatischer Sicht tun Menschen Dinge, die sie für nützlich halten (Grau, 2007, S. 5). Diese antizipierte Nützlichkeit einer Handlung oder einer Sache wandelt sich je nach Bedürfnislage. Das heißt: Die Wertschätzung von Musik kann je nach musikalisch-nützlichem Bedürfnis volatil

sein². Es reicht nicht aus, diese Wertschätzung nur aus ökonomischer Perspektive zu betrachten. Sie muss ebenso aus kultureller Perspektive eruiert werden.

Der Akt des Wertens besteht nach Dewey darin, dass er emotional stattfindet. „Er ist der bewusste Ausdruck eines Interesses, eine motorisch affektive Handlung“ (Dewey, 2004, S. 297). Dies ist wichtig für das nachfolgende Kapitel („Wertschätzung von Musik“), weil Musik für die meisten Menschen weniger kognitiv als affektiv zugänglich zu sein scheint (wie Untersuchungen von Schramm zum Mood-Management durch Musik zeigten; Schramm, 2005).

Dewey führt den Diskurs über den Akt des Wertschätzens intensiv auf etymologischer Ebene fort. Sprachlich bestehe zwischen „hochschätzen“, im Sinne von „für Wert halten“, „für teuer halten“ und „Einschätzen“ im Sinne von „einen Wert beilegen“, „einen Wert zumessen“ ein Unterschied (vgl. Dewey, 2004, S. 297). Gleiches wird bei der „Einstufung von Gütern und Dienstleistungen in Geldwerten“ (vgl. Dewey, 2004, S. 297) getan. Die unterschiedlichen Arten der Wertschätzung lassen sich demnach in monetäre (siehe DS1: Zahlungsbereitschaft) und ideelle Wertschätzung (siehe DS2: Beschäftigungsbereitschaft) differenzieren. Die Unterscheidung zwischen finanzieller und kultureller Wertschätzung wird für diese Arbeit adaptiert.

Dewey konstatiert weiter, dass „Wertausdrücke mit den Verhaltensbeziehungen von Personen zueinander zu tun haben oder darin enthalten sind“ (Dewey, 2004, S. 303). Überträgt man dieses Verständnis von Wertschätzung auf Musik, zeigt sie sich darin, wie sich ein Konsument gegenüber einem Musiker verhält, ob er seine Leistungserbringung entlohnt oder ob er sie erschleicht (siehe DS3: Beschaffungswege). Somit kann Wertschätzung als ein „soziales oder interpersonales Phänomen“ (Dewey, 2004, S. 304) verstanden werden. Es sei beobachtbar und empirisch überprüfbar (ebd.)³. Wertschätzung fände auch dann statt, wenn etwas noch nicht Vorhandenes erbracht oder etwas bereits Vorhandenes geschützt würde. Daraus schließt er, dass Wertschätzung „Wünschen“ beinhalten könne (vgl. Dewey, 2004, S. 307).

Dewey stellt zudem fest, dass Wertschätzung an reale Situationen

² Diese Volatilität kann jedoch nicht in einer Querschnittsuntersuchung erhoben, sondern müsste im Rahmen von Tagebuchstudien ermittelt werden. Ein solcher Ansatz könnte bei zukünftiger Forschung berücksichtigt werden.

³ Eine Operationalisierung bleibt bei Dewey außen vor.

gebunden ist. Wenn diese sich ändern, andere äußere Umstände eintreten, könne sich die Wertschätzung selbst ändern. Dabei bestehe eine Interdependenz zwischen Anpassung an den realen Kontext und der Angemessenheit der Wertschätzung (vgl. Dewey, 2004, S. 309) (siehe DS4: Rechtfertigungsstrategien).

Musiknutzungsarten und -situationen, die sich wegen der technischen Entwicklungen stark verändert haben (vgl. BVMI, 2011, S. 29), machen demnach eine Anpassung der Angemessenheit der Wertschätzung notwendig.

Wertschätzung könne sowohl „Einschätzung“ als auch „Bewertung“ bedeuten (vgl. Dewey, 2004, S. 312). „Die Einschätzung ist eine Wertschätzung von Dingen im Hinblick auf ihre Zweckdienlichkeit oder Unentbehrlichkeit“ (ebd. S. 315). Sie sei damit teleologisch, beziehe sich nur auf das Mittel zum Zweck (Dewey, 2004, S. 317). Die Bewertung drücke hingegen aus, welchen Aufwand zu treiben ein Individuum bereit wäre, um etwas zu erreichen, zu erhalten oder nutzen zu können (Dewey, 2004, S. 317). Diese Unterteilung in finanzielle Wertschätzung und kulturelle Wertschätzung soll in der vorliegenden Studie vorgenommen werden.

Dewey wirft ferner die Frage auf, ob es zwischen Wertschätzung und erforderlichem Aufwand zur Zielerreichung eine Rückkopplung gäbe (vgl. Dewey, 2004, S. 317). „Wenn der Aufwand doch zu groß ist, hat man also vielleicht doch kein Interesse, bzw. keine so große Wertschätzung mehr, wie man eigentlich meinte, dass man sie hätte...“ (Dewey, 2004, S. 317). Es stellt sich die Frage, welche Opportunitätskosten ein Individuum in Kauf zu nehmen bereit ist. Die Höhe der Opferbereitschaft ist ein Indiz für die Höhe der Wertschätzung. Diese lässt sich bei finanzieller Wertschätzung anhand der Zahlungsbereitschaft gut nachvollziehen.

Dewey stellt klar: „Tatsächlich bemisst sich der Wert, den jemand einem gegebenen Ziel beilegt, nicht danach, was er über dessen Kostbarkeit sagt, sondern nach der Sorgfalt, die er darauf verwendet, die Mittel zu erlangen und zu gebrauchen, ohne die es nicht erreicht werden kann“ (Dewey, 2004, S. 319).

Übertragen auf Wertschätzung von Musik bedeutet dies: Wenn jemand weiß und versteht, welcher Aufwand zur Entstehung und Verbreitung von Musik erbracht werden muss, welche Mittel notwendig sind (sowohl personell, finanziell als auch künstlerisch und zeitlich),

ist eine höhere Wertschätzung wahrscheinlich.

2.1.2 Wertschätzung von Musik

„Im digitalen Kontext des Internets wird Musik an allen Ecken und Enden gehört, gesucht, gestreamt, abonniert, rauf und runter geladen, für Werbeumfelder missbraucht, als Hördekoration gebraucht und zum Beliebigkeitswohlfühlfaktor degradiert.“

(Gillig-Degrave, 2008, S. 4).

Nicht nur in der Wissenschaft, sondern auch im Journalismus findet eine Auseinandersetzung über die „Wertschätzung von Musik“ statt. Der Chefredakteur des Branchenmagazins Musikwoche, Manfred Gillig-Degrave (2008, S. 4), konstatiert eine Entwertung von Musik, die er auf die technische Entwicklung der Nutzungsmöglichkeiten zurückführt. Die Musikwissenschaftlerin Eva Maria Stöckler kritisiert ebenfalls den Werteverfall der Musik. Stöckler bezieht eine kulturpessimistische Position und behauptet, dass Musik durch ihre Allgegenwärtigkeit ästhetisch entwertet würde (Stöckler, 2009, S. 267). Sie stellt (2009, S. 284) die permanente Ubiquität von Musik in den Fokus und konstatiert, dass der Musik dadurch das Besondere genommen würde; den Grund, sie (bewusst) zu hören, gebe es im Moment der ‚Berieselung‘ nicht mehr. Von Appen erklärt ebenfalls aus musikwissenschaftlicher Perspektive die Entwertung von Musik durch die mangelhafte ästhetische Kontemplation (einen weniger bewussten, ggf. reflexiven Umgang mit Musik) (von Appen, 2007, S. 229). Stöckler behauptet sogar, dass das Konsumgut Musik in Zeiten kostenloser (illegaler) Downloads einem Preisverfall unterliege, mit dem ein ebenso starker Werteverfall einhergehe (Stöckler, 2009, S. 267).

Die Ubiquität von Musik resultiert aus der Kombination von unbewusster und bewusster, intensiver Nutzung. Die tägliche Nutzungsdauer auf Tonträgern ist von 24 Minuten (2003) auf 34 Minuten (2010) gestiegen (Bundesverband Musikindustrie, 2011, S. 9). Dies könnte den bemängelten kulturellen Werteverfall von Musik widerlegen.

Aus ökonomischer Perspektive scheint Musik entwertet zu sein, nimmt man als Wertmaßstab den Preis und die zu erwartenden Einnahmen. Die Umsätze durch Musikverkäufe sind rückläufig, während die Nutzungsdauer zunimmt. Ein Zusammenhang zwischen ökonomischer und kultureller Wertschätzung scheint auf der Hand zu liegen (s.u. DS1: Zahlungsbereitschaft und DS2: Beschäftigungsbereitschaft).

Für die Eruierung der kulturellen Wertschätzung von Musik besteht folgendes Problem: Die Bewertungskriterien für Musik als ästhetisches Objekt sind nicht quantifizierbar (Stöckler, 2009, S. 269). Eine wahrgenommene ästhetische Entwertung von Musik ist als subjektive Einschätzung einzuordnen. Daraus ergibt sich ein Dilemma: Auf der einen Seite steht eine vermeintlich mangelnde ökonomische Wertschätzung, auf der anderen Seite der zunehmende Musikkonsum (s.o.), der angeblich zu einer künstlerischen Entwertung von Musik führe. Dieses Problem konnte von der Musikindustrie nicht objektiv gelöst werden. Die offiziellen Charts wurden als vermeintlicher Ersatz-Wertmaßstab für populäre Musik eingeführt. Dieser Ersatzmaßstab blendet die Produktqualität und den ästhetischen Wert von Musik aus, gerade weil er schwer zu objektivieren ist (vgl. van Hoff und Mahlmann, 2005, S. 148 nach Stöckler, 2009, S. 276). Die Ästhetik von Musik steht ihrer Ökonomie gegenüber (Stöckler, 2009, S. 278). Der (ästhetische) Wert von Musik haftet ihr jedoch nicht per se an, sondern wird ihr erst durch die Beschäftigung beigemessen (Stöckler, 2009, S. 282)⁴.

Den Doppelcharakter von Musik beschreibt die Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“: „Kulturgüter, also Bücher, Noten, Bilder, Filme und so weiter haben einen Doppelcharakter: Sie sind zum einen ein Gut, welches gehandelt wird, haben also einen Warencharakter; sie haben zum anderen einen ideellen Wert, da sie die Vergegenständlichung einer Idee sind“ (Kultur in Deutschland 2008, S. 259).

Die interdependente Koexistenz von Ästhetik und Ökonomie (Stöckler, 2009, S. 289), von Kultur und Kapital (Renner, 2008, S. 9), ist bezeichnend dafür, dass es sich bei Musik eben nicht um ein Wirtschaftsgut wie jedes andere handelt (Stöckler, 2009, S. 289). Wie komplex die Wertschätzung von Musik ist, beschreibt Stöckler mit Helms sehr anschaulich: Es sei anzunehmen, „dass sich der Wert und die Bedeutung eines Pop-Songs vielfach nicht aus seinem Material, sondern aus nicht durch die Struktur begründbaren Zuschreibungen ergäben“

⁴ Dieser Aspekt wird im Folgenden unter „kultureller Wertschätzung“ wieder aufgegriffen.

(Helms, 2002, S. 96). Von Appen verortet den (ästhetischen) Wert der Musik in der Funktion der Selbsterfahrung nach „...atmosphärisch aufgeladener Gestaltung des Lebensumfeldes und imaginierender Weltbegegnung“ (von Appen, 2007, S. 291).

Eine weitere Perspektive für den Wert von Musik findet sich bei Tschmuck (2003, S. 16) und Clement (2005, S. 47): Demnach habe Musik vornehmlich einen individuellen, ideellen Wert, der sich durch die Sozialisation herausbildet.

Die Bedeutung von Werten und damit verbundenen Verhaltensnormen kristallisiert sich erst durch das Entgegenstehen unterschiedlicher Werte oder Bedürfnisse eines Individuums heraus. Dies zeigt sich, wenn eine Diskrepanz zwischen der sozialen Verantwortung und dem individuellen eigennützigem Verhalten vorliegt (Gottberg, 2007, S. 2 - 3) wie z. B. bei vermeintlich geringer Wertschätzung von Musik durch illegale Beschaffung. Die Anbieter (Künstler und Plattenfirmen) wollen für ihre kreative Leistung angemessen entlohnt werden, während die Nachfrager (Musik-Konsumenten) nur ihr Musik-Bedürfnis befriedigen möchten ohne dafür zu bezahlen⁵.

Die vorangegangenen Ausführungen verdeutlichen, dass allein eine ökonomische Betrachtung für die Feststellung von Wertschätzung nicht ausreicht. Die normativen und technologischen Rahmenbedingungen der Gesellschaft unterliegen einem permanenten Wandel, der einen Wandel der Werte, eine Anpassung, mit sich bringt. Eine Diskrepanz zwischen Werten und tatsächlichem gesellschaftlichen Verhalten führt dazu, dass die Werte auf individueller Ebene implizit überprüft und ggf. angepasst werden müssten (Gottberg, 2007, S. 3). Werte fänden erst durch Konventionen Anwendung (Gottberg, 2007, S. 4). Daher wird Wertschätzung von Musik in dieser Arbeit in zwei Bereiche unterteilt, die der o.g. Volatilität standhalten, weil sie relativ konstant sind: Die Zahlungsbereitschaft (als Ausdruck der ökonomischen Wertschätzung) ändert sich vermutlich erst mit dem Einkommen. Die Beschäftigungsbereitschaft (als Ausdruck kultureller Wertschätzung von Musik) entwickelt sich im Laufe der musikalischen Sozialisation (und ändert sich erst mit dem Eintreten in das Berufsleben, wenn die Freizeit abnimmt). Beide Formen der Wertschätzung können von Faktoren wie Fantum und eigener musikalischer Aktivität abhängig sein. Sie unterliegen aber nicht einem permanenten Wandel, sondern ver-

⁵ Diese Konstellation ist ein Extrempunkt und soll nur das Dilemma veranschaulichen.

körpern mittel- bis langfristige Einstellungen. Nachfolgend werden beide Formen der Wertschätzung näher beschrieben.

2.1.3 DS1: Zahlungsbereitschaft als Ökonomische Wertschätzung

Die ökonomische Ebene der Wertschätzung (auch: monetäre Wertschätzung) von Musik wird durch die Zahlungsbereitschaft der Konsumenten abgebildet (vgl. Andel, 1998). Die Höhe des Geldbetrages, den eine Person für Musik auszugeben bereit ist, indiziert demnach die Höhe der Wertschätzung. Um einen unabhängigen, vergleichbaren Wertschätzungsmaßstab zu erhalten, scheint es notwendig, zwischen realer und potenzieller Zahlungsbereitschaft für Musik zu differenzieren. Die reale Zahlungsbereitschaft, d. h. wie viel Geld eine Person bereit ist von ihrem frei verfügbaren Einkommen für Musik auszugeben, wird beschränkt durch die Höhe dieses Budgets. Bei der potenziellen Zahlungsbereitschaft hingegen stellt ein fiktiver Geldbetrag die Grundlage dar (vgl. Andel, 1998). Die ökonomische Wertschätzung ist Ausdruck dessen, was einem Individuum eine Sache wert ist. Für die Dimension Zahlungsbereitschaft stellt sich daher folgende forschungsleitende Frage:

DS1 Wie hoch ist die Zahlungsbereitschaft für Musik bei Schülern?

Die kulturelle Wertschätzung ist in ihrer Struktur vielfältiger als die Zahlungsbereitschaft. Sie steht als mögliche Einflussvariable hinter der Zahlungsbereitschaft. Dieser Zusammenhang scheint evident, ist jedoch nicht empirisch überprüfbar, sondern nur explorativ ermittelbar. Zu viele intervenierende Faktoren - wie das verfügbare Budget und das musikalische Interesse unterminieren jegliche Linearität eines Zusammenhangs. Daher ist neben der ökonomischen die kulturelle Wertschätzung als eigenständige Größe zu betrachten.

2.1.4 DS2: Beschäftigungsbereitschaft als kulturelle Wertschätzung

Anders als die ökonomische ist die kulturelle Wertschätzung nicht direkt messbar. Sie setzt sich aus verschiedenen Aspekten der Beschäftigungsbereitschaft zusammen. Diese ist ein multidimensio-

nales Konstrukt. Die Beschäftigungsbereitschaft geht weit über Musik an sich hinaus. Hier sind besonders die Künstler bzw. Interpreten von Bedeutung. Immerhin wüssten laut Hoffmann (2008, S. 164) die meisten Jugendlichen „[...] um die an das Musikwerk gebundenen Stars, um ihr Aussehen, ihren Habitus und ihre Popularität.“ Für sie zählt das Image eines Künstlers zur Musik. Daraus zieht Hoffman den Schluss, dass es den Jugendlichen „nicht nur allein um den Wert der Musik, sondern auch um den Autor der Musikstücke [geht], an den die Werke gebunden sind.“ (ebd.). Da es viele verschiedene Möglichkeiten der Beschäftigungsbereitschaft mit Musik gibt⁶, stellt sich die forschungsleitende Frage:

DS2 Welche Arten der Beschäftigungsbereitschaft sind für Schüler von Bedeutung für den Umgang mit Musik?

Die Dimensionen Beschaffungswege und Rechtfertigungsstrategien können als kulturelle Indikatoren für die kulturelle Wertschätzung von Musik verstanden werden.

2.1.5 DS3: Beschaffungswege Technische Entwicklungen der Musiknutzung

Musiknutzung war und ist seit der Erfindung des Tonträgers⁷ mit einer permanenten technischen Weiterentwicklung verbunden. Die technischen Innovationen beeinflussen die Nutzungsmöglichkeiten und umgekehrt (Friederici, Schulz & Stromeyer, 2006, S. 107).

Das lässt sich besonders an der mobilen Musiknutzung erkennen, die sich in den letzten zehn Jahren erheblich verändert hat: Durch die Erfindung von MP3-Playern (wie beispielsweise des iPods) wurde die Nutzung ganzer Musiksammlungen unterwegs möglich. Diese Technik fand großen Anklang bei den Musiknutzern. Die Entwickler und Hersteller der Geräte haben daher weiter daran gearbeitet, Handhabung und Nutzung zu vereinfachen - mit dem Ziel, den Absatz ihrer Geräte zu steigern.

Den Erfolg der mobilen Musikabspielgeräte sehen Friederici et al. vor allem darin begründet, „[...]dass sie das Bedürfnis der Konsumenten

⁶ Sie werden in Kapitel 3: „Methodische Umsetzung der Schülerstudie“ näher beschrieben.

⁷ Für einen historischen Überblick siehe u.a. Renner, 2008, S. 25.

ten nach individuellem „Vergnügen“ in eine neue Dimension geführt haben“ (Friederici, Schulz & Stromeyer, 2006, S. 121).

Schramm und Hägler (2007, S. 4 -7) führen als Erklärungsansatz für die sich verändernde Nutzung von Musik die mikroökonomische Nachfragetheorie an (vgl. Neumann, 1995, nach Schramm & Hägler, 2007, S. 4). Ein zentraler Aspekt ist die Substitution, die sie beschreiben als die „[...] ökonomisch motivierte Ersetzung eines Gutes durch ein anderes im Konsum eines Individuums“ (Hagen, 1998, S. 107).

Die mikroökonomische Betrachtung stellt den Nutzen eines Gutes für den Konsumenten in den Mittelpunkt. Ist dieser bei unterschiedlichen Gütern identisch, wird der Preis zum Entscheidungskriterium. Für Musik in ihren verschiedenen Erscheinungsformen beinhaltet dies neben dem finanziellen auch den zeitlichen Aufwand der Beschaffung (Schramm & Hägler, 2007, S. 5).

Die Musikindustrie stand zu Beginn der MP3- und iPod-Ära vor dem Problem, dass sie ihren technisch affinen Konsumenten kein passendes Angebot gemacht hat. Es gab keine legale Downloadplattform, die mit den illegalen Angeboten von Filesharing-Börsen mithalten konnte, weder in der Angebotsbreite noch in der Angebotstiefe (Renner, 2008). Somit ist es nicht verwunderlich, dass Musik im MP3-Format für viele zum Ersatz von CDs geworden ist. Zwischen der Erfindung von MP3 Mitte der 1990er Jahre (Renner, 2008, S. 136), der Einführung des iPods im Jahr 2001 (Erdmann & Stanek, 2007, S. 41) und der Eröffnung legaler Downloadplattformen, die ein Label übergreifendes Angebot realisieren konnten (musicload.de, 2003; iTunesMusicStore 2004 in Deutschland), haben sich neue Musiknutzungs- und Beschaffungsmodalitäten entwickelt und etabliert. Mit diesen hat die Musikindustrie noch heute zu kämpfen.

Im Bewusstsein vieler hat sich die Ansicht durchgesetzt, dass kostenfreie Musiktauschbörsen ein legitimer Weg seien, umfangreiche Musiksammlungen ohne Kosten anzulegen (Friederici, Schulz & Stromeyer, 2006, S. 132).

Diese Ansicht scheint mit einer anderen Feststellung zu übereinstimmen. Im Laufe der Zeit hat sich (besonders in Deutschland) ein Gratis-Anspruch an das Internet etabliert, was auf den Open-Source-Ansatz zurückzuführen ist. Dieser besagt: Alle Informationen sollten kostenlos immer und überall über das Internet jedem zur Verfügung stehen - auch Musik (vgl. Schmalz, 2009). Die Verbreitung dieses Ko-

dexes lässt viele Nutzer annehmen, ihr illegales Verhalten sei legitim (Friederici, Schulz & Stromeyer, 2006, S. 134)⁸. Hier scheint die „Rational-Choice-Theorie“ zu greifen: Individuen wählen, wenn mehrere legitime Mittel zur Verfügung stehen, die kostengünstigste Möglichkeit (Friederici, Schulz & Stromeyer, 2006, S. 133). Nach der normativen Entscheidungsregel (Friedrichs, 1997, S. 476) suchen sich Konsumenten immer die Handlungsalternative mit dem größtmöglichen Nettonutzen. Die Wahl zwischen kostenloser und zu bezahlender Musikbeschaffung bei gleichem Nutzen (der Möglichkeit, Musik zu hören) fällt demnach leicht. Die als zu hoch wahrgenommenen CD-Preise haben dazu geführt, dass illegale kostenlose Beschaffungswege bevorzugt wurden (Friederici, Schulz & Stromeyer, 2006, S. 132).

Zwar hat seit Beginn der Verfolgung von Musikpiraterie im Jahr 2004 (Bundesverband Musikindustrie, 2005, S. 3) eine gesellschaftliche Debatte über illegale Downloads eingesetzt. Die angedrohte Strafverfolgung blieb jedoch zunächst aus (Friederici, Schulz & Stromeyer, 2006, S. 131). Als sie dann einsetzte, schadete diese Abschreckungsmaßnahme zwar dem Image der Musikindustrie, aber das Ziel wurde erreicht: Die Zahl illegaler Downloads zu verringern. Fraglich bleibt, ob es an den juristischen Maßnahmen lag oder es andere Faktoren gab, die zu einem Rückgang von 383 Millionen illegalen Downloads in 2004 auf 258 Millionen in 2009 führten (Bundesverband Musikindustrie, 2010, S. 16). Ein entscheidender Faktor könnte die Etablierung konkurrenzfähiger, legaler Downloadangebote wie iTunes und musicload.de sein. Die gesellschaftliche Akzeptanz dieser Services ist abhängig davon, ob sie auf einer erschwinglichen technischen Innovation basieren und den Anforderungen der Konsumenten entsprechen (Friederici, Schulz & Stromeyer, 2006, S. 114 - 115). Offenbar war und ist dies bei Diensten wie iTunes der Fall.

Illegales Downloaden macht nur einen kleinen Bruchteil der illegalen Musikbeschaffung aus, wurde in der öffentlichen Darstellung jedoch über lange Zeit als das zentrale Problem dargestellt. Dieser Zusammenhang wird häufig postuliert und wissenschaftlich erforscht (beispielsweise bei Liebowitz, 2004; Tanaka, 2004). Es liegt nahe, die zeitliche Koinzidenz zwischen dem Aufkommen der ersten Tauschbörsen

⁸ Seit der Entwicklung von Smartphones (wie dem iPhone) und Tablet-PCs (wie dem iPad) wird eine gegenläufige Tendenz erkennbar. Viele Apps (Internet basierte Programme) für diese Geräte sind zwar kostenlos, aber die Menge der kostenpflichtigen Angebote steigt und wird von den Konsumenten angenommen (a?bsatzwirtschaft.de, 2010).

und dem Beginn der Umsatzkrise der Musikwirtschaft (1998 - 2000) als ausreichendes Indiz anzuerkennen. Ein signifikanter Zusammenhang zwischen illegalen Downloads und den Rückgängen bei Tonträgerverkäufen ist aber kaum nachzuweisen (Oberholzer-Gee & Strumpf, 2005, S. 5; sowie Schramm und Hägler, 2007, S. 9).

Zu viele intervenierende Faktoren unterbrechen diese modellhafte Linearität. Dennoch kann wegen des zeitlichen Zusammenhangs - nicht völlig ausgeschlossen werden, dass illegale Downloads für den Verkaufsrückgang von Tonträgern mitverantwortlich sind.

Die Krise der Musikindustrie, die sich durch Umsatzeinbußen in Höhe von über 40% ausdrückt (Bundesverband Musikindustrie, 2011, S. 13), wird noch vor einem anderen Hintergrund betrachtet. So vermuten Schramm und Hägler (2007, S. 8), dass die „Veröffentlichungsflut in den 1990er Jahren“ eine künstlerische Entwertung von Musik zur Folge hatte, die sich seit gut einem Jahrzehnt niederschlägt.

Trotz ihrer Rückläufigkeit seien illegale Downloads für viele Personen mit geringer Wertschätzung für Musik noch immer eine attraktive Alternative zum CD-Kauf (Schramm & Hägler, 2007, S. 3).

Durch die technische Entwicklung sind zudem andere Formen der Musikknutzung entstanden, die illegale, kostenlose Musikbeschaffung ermöglichen, sie erheblich erleichtern. Zu diesen Beschaffungswegen gehören: Musik über Videoplattformen und Torrents downloaden, Musiktausch über Instant-Messenger-Programme oder Mobiltelefone sowie über mobile Festplatten und andere Datenträger (Bundesverband Musikindustrie, 2010b). Aus ökonomischer Perspektive stellt dieses illegale Verhalten eine geringe Wertschätzung von Musik dar, aus kultureller Perspektive kann es allerdings als hohe Wertschätzung interpretiert werden.

Um die Wertschätzung von Musik bei Schülern bewerten zu können, ist es wichtig herauszufinden, welche legalen und illegalen Beschaffungswege sie nutzen. Denn die Arten der Musikbeschaffung stellen eine Einflussvariable für die ökonomische und kulturelle Wertschätzung dar. Die forschungsleitende Frage für diese Dimension lautet:

DS3 Wie beschaffen sich Schüler ihre Musik?

2.1.6 DS4: Rechtfertigungsstrategien für illegales Downloaden

In einer Studie stellten Lenhart & Madden (2005, S. 16) fest, dass sich ca. 50 Prozent der jugendlichen Filesharer der Unrechtmäßigkeit ihres Verhaltens bewusst sind. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass sich die Hälfte keine Gedanken über ihr widerrechtliches Verhalten macht (Haupt, 2007, S. 19).

Die Gründe, mit dem illegalen Downloaden und Kopieren aufzuhören, bzw. es gar nicht erst anzufangen, liegen u. a. in der Angst vor juristischen Repressalien und technischen Problemen wie Viren oder fehlerhaften Dateien (Maden & Rainie, 2005, S. 9).

Andere Studien gehen davon aus, dass durch das juristischen Vorgehens der Musikindustrie ein wachsendes Unrechtsbewusstsein entstanden ist (Münch, 2006, S. 137). Dennoch wird in der Literatur explizit empfohlen, sich auf präventive Maßnahmen zu fokussieren (Gopal et al., 2002, S. 20), wenn die Eindämmung dieses Verhaltens angestrebt wird. Dabei sollte so früh wie möglich angesetzt werden, denn moralische Standards werden bereits im Kindesalter über das Normen- und Wertesystems aufgebaut. Dieser Prozess wird als Sozialisation bezeichnet (vgl. Berger & Luckmann, 2009; Geulen, 2005; Kaiser, 1997). Hierbei spielen explizite Instruktionen („Du sollst nicht stehlen!“), soziale Reaktionen (Isolation) oder die Imitation und letztlich Übernahme von Werten sowie Standards anderer Personen (Lehrer/Eltern) eine zentrale Rolle (vgl. Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996, S. 370)⁹. Nach Bandura (1990) wird menschliches Verhalten durch soziale Normen geleitet. Personen, denen Gesetzestreue wichtig ist und die Diebstahl für unrechtmäßig halten, müssten sich schwer damit tun, Filesharing zu betreiben und so geistiges Eigentum zu stehlen (Haupt, 2007, S. 21 - 22). Denn die antizipierten Konsequenzen stellten motivationale Faktoren für das Verhalten dar (Bandura, 1977, S. 24).

Anders gesagt: „Wenn ich weiß, dass ich bei einem Rechtsverstoß bestraft werden kann, dann halte ich mich möglichst an die Gesetze“ (vgl. Haupt, 2007, S. 24).

Da den Nutzern illegaler Musikbeschaffungswege (hier mit Fokus auf illegale Downloads) die Unrechtmäßigkeit ihres Handelns mitunter durchaus bewusst ist, stellt sich die Frage, welche Rechtfertigungen

⁹ Daraus lässt sich die Intention des PLAY FAIR-Ansatzes ableiten, über die Lehrer die Schüler zu adressieren (Ausdruck).

es für dieses bewusst illegale Verhalten gibt.

Aus dem Modell zur Entscheidungsfindung unter ethischen Gesichtspunkten von Hunt und Vitell (1986) ergibt sich, dass bei einer Inkonsistenz zwischen ethischer Beurteilung und Verhalten (bzw. Intention) als Konsequenz ein Schuldgefühl auftreten kann (Hunt & Vitell, 1986, S. 5 - 16). Menschen eignen sich sog. Neutralisationstechniken an, die bei Norm-Verletzungen als Rechtfertigungsstrategien dienen (vgl. Chatzidakis et al., 2004, Haupt, 2007).

Haupt (2007)¹⁰ führt mehrere dieser Strategien für illegales Handeln in Bezug auf Musikbeschaffung an. Auf Basis von Gruppendiskussionen bringt er sie in eine Rangfolge (Haupt, 2007, S. 86 - 93). Zusammenfassend handelt es sich um:

Moralische Rechtfertigung

Damit bewusst verwerfliches Verhalten, in diesem Fall die bewusst illegale Musikbeschaffung, getätigt werden kann, legen Individuen eine so genannte moralische Rechtfertigung vor sich selbst ab. Das verwerfliche Verhalten wird in ein persönliches und sozial akzeptables umkonstruiert (Haupt, 2007, S. 35). In Bezug auf Musikbeschaffung stellt Haupt dies exemplarisch dar: „Das Kopieren von Musik ist nun nicht mehr eine Urheberrechtsverletzung, sondern eine heroische Tat, die von guten und sozial akzeptierten moralischen Prinzipien angetrieben wird. Den ‚reichen‘ Musikunternehmen und Künstlern wird die Musik genommen und über Tauschbörsen an die ‚armen‘ Nutzer verteilt.“ (Haupt, 2007, S. 35).

Bagatellisierender Vergleich

Zur Relativierung des eigenen unrechtmäßigen Verhaltens wird dies in Kontext zu verwerflicheren, schlimmeren Taten gesetzt. Dadurch wird ein Kontrasteffekt geschaffen, der die eigene Tat als Bagatelle dastehen lässt (Haupt, 2007, S. 36). Bei der Musikbeschaffung kann dies geschehen, indem entweder auf schlimmere Straftaten wie beispielsweise Gewalttaten verwiesen wird. Oder aber, indem das eigene Verhalten als Einzelfall dargestellt und im Vergleich zu professionell betriebener Piraterie als Bagatelle gesehen wird (ebd.).

¹⁰ Haupt hat zwei Gruppendiskussionen mit 15 Personen (zwischen 23 und 32 Jahren, sechs Frauen, 9 Männer) durchgeführt.

Herunterspielen, Ignorieren oder Falschdarstellen der Konsequenzen

Eine weitere Strategie zur Rechtfertigung des eigenen verwerflichen Verhaltens ist das Herunterspielen, Ignorieren oder Falschdarstellen der Konsequenzen. Dabei wird der positive Nutzen des Handelns in den Vordergrund gerückt. Dieser kognitive Selbstbetrug (vgl. Haupt, 2007, S. 39) blendet den möglicherweise entstehenden Schaden aus und somit den Grund für eine negative Selbstreaktion auf das eigene Verhalten. Die moralisch falsche Handlung wird plakativ folgendermaßen legitimiert: Es ist nicht so schlimm, weil es den Plattenfirmen gut geht, schließlich haben sie genügend Geld¹¹ (vgl. Haupt, 2007, S. 40).

Verdammung der Verdammenden

Um sich der Immoralität des eigenen illegalen Handelns zu entziehen, wird dieses Verhalten angewendet (vgl. Sykes & Matza, 1957, nach Haupt, 2007, S. 90). Dabei werden entweder die Musikindustrie oder die Strafverfolger attackiert, die Täter-Rolle wird als Opfer-Rolle interpretiert. Hauptargumente sind die „Gewinn gier“ der Labels, die „kommerzielle Vermarktung“ von Musik und die „gegen die Fans Schieberei“ (Haupt, 2007, S. 90).

Verschiebung der Verantwortung

Um sich von der Verantwortung für die eigene Handlung zu distanzieren, führt man vermeintlich sachliche Argumente bzw. Zwänge an, die als Rechtfertigung dienen sollen. Besonders die zu hohen CD-Preise und die teuren legalen Download-Angebote wurden in Hauptstudie angeführt (vgl. Haupt, 2007, S. 91 und 93).

Diffusion der Verantwortung

Ähnlich wie beim Verschieben der Verantwortung wird das Verhältnis zwischen dem eigenen Handeln und dessen Folgen durcheinander gebracht (Haupt, 2007, S. 38). Das eigene individuelle Verhalten wird in puncto illegale Musikbeschaffung nicht als Ursache für die Probleme der Musikindustrie gesehen, sondern nur das Verhalten aller Musikkopisten zusammen.

¹¹ Diese Rechtfertigungsstrategie zeigt deutlich, dass das Wissen über die Zusammenhänge der Musikwirtschaft sehr lückenhaft und falsch ist. Schließlich haben die Plattenfirmen seit Jahren mit Umsatzrückgängen und Personalabbau zu kämpfen (BVMI, 2011, S. 4).

Die Verantwortung diffundiert auf Grund der hohen Zahl an Beteiligten (Haupt, 2007, S. 39).

Schuldzuschreibungen

Die Schuld für das eigene illegale Handeln wird äußeren Umständen und anderen Akteuren zugeschrieben. Mangel an Alternativen, keinen Plattenladen in der Nähe zu haben, finanzielle Gründe und das „Verschlafen der Musikindustrie“ verbunden mit dem Vorwurf, sie habe die neue Technologie zu spät erkannt (Haupt, 2007, S. 88), sind anschauliche Rechtfertigungen.

Neben den genannten Strategien gibt es weitere, die jedoch für diese Studie nicht berücksichtigt wurden, weil sie Bestandteil der aufgeführten sein können und somit nicht trennscharf genug erscheinen. Es handelt sich u.a. um:

Beschönigende Etikettierung

Um den Akt der illegalen Handlung schön zu reden, werden verharmlosende Begriffe wie „Runterladen“, „Laden“ oder „Besorgen“ verwendet, da diese nicht negativ konnotiert sind (Haupt, 2007, S. 86).

Dehumanisierung

Die Entmenschlichung der durch illegale Downloads Geschädigten ist eine weitere Rechtfertigung. Demnach werden als Opfer nicht die Künstler und Mitarbeiter von Musikunternehmen, sondern die „Musikindustrie“ gesehen. Diese Verschiebung vom Mensch zur Sache ist jedoch nur eine vermeintliche Versachlichung (Haupt, 2007, S. 87).

Die Ausführungen zeigen, dass die Probanden nicht nur unzureichend, sondern auch fehlerhaft über die ökonomischen Zusammenhänge der Musikwirtschaft informiert sind. Die Informationen werden allerdings nicht als fehlerhaft erkannt, sondern dienen i. w. S. als Entscheidungsgrundlage (Haupt, 2007, S. 61).

Rechtfertigungen könnten als Ausreden bezeichnet werden. Sie stellen Neutralisationstechniken genannte normative Mechanismen dar, die bei bewusst falschem Verhalten eine Selbstschutzfunktion haben (vgl. Haupt, 2007, S. 31 - 32).

Da es sich bei normativen Mechanismen nicht um statische, sondern um dynamische, flexible Systeme handelt, werden diese Neutralisationstechniken situativ angewandt und angepasst. Was im einen Moment gilt, kann in einem anderen irrelevant sein (Shang, Chen & Chen, 2008, S. 360). Vor dem Hintergrund des Forschungsinteresses dieser Arbeit stellt sich folgende Frage:

DS4	Welche Rechtfertigungsstrategien für illegales Downloaden sind von zentraler Bedeutung?
-----	--

Wie die einzelnen forschungsleitenden Fragen operationalisiert werden und die Erhebung der Forschungsfrage methodisch umgesetzt werden soll, beschreibt das nächste Kapitel.

KAPITEL 3
Methodische Umsetzung der
Schülerstudie

3. Methodische Umsetzung der Schülerstudie

Die Schülerstudie wurde im Rahmen eines Forschungsseminars am Institut für Journalistik und Kommunikationsforschung (IJK) der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover (HMTMH) durchgeführt. In dem zweisemestrigen Werkstattseminar wurde die Studie gemeinsam mit den Studierenden¹² konzipiert, durchgeführt und ausgewertet. Diese Seminarform bietet den Studierenden die Möglichkeit, gelernte Forschungsmethoden und Analyseverfahren anhand eines vollständigen Forschungsprozesses praktisch anzuwenden (vgl. Scherer & Schlütz, 2002, S. 8). Das vorliegende Kapitel stellt dar, wie die Frage nach dem Stand der Wertschätzung von Musik bei Schülern empirisch umgesetzt wurde.

3.1 Wahl der Methode

Für die empirische Erhebung der Wertschätzung von Musik, die sich durch Meinungen und Einstellungen, also innere Zustände, konstatiert, wurde eine schriftliche Befragung durchgeführt. Andere Verfahren sind ungeeignet für die Ermittlung solcher Motive (vgl. Möhring & Schlütz, 2010, S. 17; Brosius, Koschel & Haas, 2008, S. 21). Um die theoretisch hergeleiteten relevanten Aspekte zu validieren sowie sie auf Vollständigkeit und sprachliche Eignung für die Zielgruppe der Schüler zu testen, wurde zunächst eine qualitative Vorstudie mit 13 Leitfadeninterviews durchgeführt. Die Exploration zeigte, dass die theoretische Vorarbeit weitestgehend vollständig war und eine gute Grundlage der Operationalisierung darstellte.

Tabelle 3.1: Steckbrief der Schülerstudie

Erhebungsmethode	Standardisierte Befragung, schriftlich
Erhebungszeitraum	Februar 2010 bis Juni 2010

Quelle: eigene Darstellung

¹² An dem Seminar nahmen Studierende der Studiengänge „Medienmanagement“ (Master und Bachelor) und „Musik und Medien“ (Master) teil.

Tabelle 3.1: Steckbrief der Schülerstudie

Stichprobengröße	n = 972
Stichprobenmerkmale	
Geschlecht	55% weiblich, 45% männlich
Schultypen	40% Gymnasium, 24% Realschule, 8% Hauptschule, 27% Gesamtschule, 1% Sonstige

Quelle: eigene Darstellung

3.2 Operationalisierung der analytischen Konstrukte

Die Seminarstudie enthielt mehrere Themenkomplexe, die sich alle mit Wertschätzung von Musik bei Jugendlichen befassten. Für die hier vorliegende Studie werden die relevantesten Aspekte einer Sekundäranalyse unterzogen. Folgende Dimensionen wurden extrahiert:

Tabelle 3.2: Dimensionen und forschungsleitende Fragen

DS1	Zahlungsbereitschaft <i>Wie hoch ist die Zahlungsbereitschaft für Musik bei Schülern?</i>
DS2	Beschäftigungsbereitschaft <i>Welche Arten der Beschäftigungsbereitschaft sind für Schüler von Bedeutung für den Umgang mit Musik?</i>
DS3	Beschaffungswege <i>Wie beschaffen sich Schüler ihre Musik?</i>
DS4	Rechtfertigungsstrategien <i>Welche Rechtfertigungsstrategien für illegales Downloaden sind von zentraler Bedeutung?</i>

Quelle: Eigene Darstellung

3.2.1 DS1: Zahlungsbereitschaft

Wie hoch ist die Zahlungsbereitschaft für Musik bei Schülern?

Die reale Zahlungsbereitschaft wurde durch die Frage nach den durchschnittlichen monatlichen Ausgaben für Musik aus dem frei zur Verfügung stehenden Budget ermittelt. Dafür wurde zunächst gefragt: „Wie viel Geld steht Dir in einem normalen Monat frei zur Verfügung? Also, wie viel kannst Du ungefähr für persönliche Interessen und Hobbys ausgeben?“ (Frage 9). Die Antwort konnte offen eingetragen werden. Darauf folgte die Frage: „Und wie viel davon gibst Du im Monat ungefähr für Musik aus?“ (Frage 10). Das Budget konnte auf die Antwortmöglichkeiten „CDs“, „MP3s“, „Konzerte“ und „Fanartikel meiner Lieblingsband/-sänger/in“ verteilt werden.

Für den Fall, dass der Befragte nicht zahlungsbereit für Musik ist, wurde folgender Hinweis gegeben: „Wenn Du kein Geld für Musik aus gibst, trage bitte jeweils eine ‚o‘ ein“.

Darüber hinaus wurde die potenzielle Zahlungsbereitschaft projektiv ermittelt. Die Befragten sollten angeben, was sie mit einem geschenkten Geldbetrag in Höhe von 100 Euro machen würden. Auf die Frage: „Stell Dir mal vor, Du würdest heute 100 Euro geschenkt bekommen, die Du komplett ausgeben musst. Wofür würdest Du dieses Geld heute ausgeben?“ (Frage 11). Durch die Unterstreichung der Wörter „musst“ und „heute“ wurde versucht, möglichst spontane und somit ehrlichere Antworten zu erhalten.

Der zugehörige Ausfüllhinweis lautete: „Du kannst die kompletten 100 Euro ganz nach Deinen Wünschen auf die unten genannten Bereiche verteilen.“ Zunächst wurden musikbezogene Antwortmöglichkeiten gegeben: „CDs“, „MP3s“, „Konzerte“, „Fanartikel meiner Lieblingsband/-sänger/in“ sowie „Zubehör zum Musikhören (wie Kopfhörer, MP3-Player etc.)“. Danach wurden Ausgabemöglichkeiten, die keinen direkten Bezug zu Musik haben, aufgeführt: „Mode“, „Kosmetik“, „Computer- oder Videospiele“, „Bücher“, „Zeitschriften/Zeitungen“, „DVDs“, „Kino“, „Weggehen/Partys“ sowie „Fitness/Sport“ und „Sonstiges, und zwar...“.

3.2.2 DS2: Beschäftigungsbereitschaft

Welche Arten der Beschäftigungsbereitschaft sind für Schüler von Bedeutung für den Umgang mit Musik?

Die verschiedenen Arten der Beschäftigungsbereitschaft mit Musik werden in Bezug auf internetbasierte Möglichkeiten abgefragt, da gerade bei den jugendlichen Schülern eine hohe Internet-Affinität in der Musikknutzung vorausgesetzt werden kann (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2010, S. 31).

Auf die Frage¹³ „Wir haben hier einige Tätigkeiten aufgeschrieben, die man im Internet mit Musik und Musikern machen kann. Wir würden gerne wissen, wie gut Du diese Tätigkeiten kennst“ (Frage 14) wurde den Befragten eine Liste mit folgenden Tätigkeiten vorgelegt: „Einem Musiker eine Nachricht schreiben, die jeder im Internet lesen kann“, „Eine Folge von Musikstücken oder -videos (Playlist) gestalten, die andere Leute abspielen können“, „Fotos oder Videos von einem Musiker, die man selber gemacht hat, im Internet hochladen, damit sie andere anschauen können“, „Anderen von einem Musiker oder einem tollen Song erzählen, indem man einen Beitrag auf einer Internetseite schreibt“ sowie „Eine Kritik zu einem neuen Album oder Song schreiben“, „Ein neues Video oder eine Fotoshow machen, indem man einen Song mit anderen Bildern oder Videos zusammenmixt und es anderen zeigen“, „einen Remix von einem Song machen oder verschiedene Songs zusammenmischen und mit anderen teilen“, „Bei einem Voting für einen Musiker abstimmen“ und „In einem Netzwerk Mitglied in einer Gruppe über einen Musiker werden“.

Zu den aufgeführten Tätigkeiten sollten die Befragten angeben, wie gut ihnen diese jeweils bekannt sind. Sie konnten wählen zwischen: „Das kenne ich nicht“, „Das kenne ich“, „Das hat schon mal jemand gemacht, den ich kenne“ und „Das habe ich selber schon mal gemacht“.

Daneben wurde die tägliche durchschnittliche Hördauer erfragt, die einen grundsätzlichen Anhaltspunkt für die Beschäftigungsbereitschaft mit Musik darstellt. In Frage 2 ging es um: „Wie lange hörst Du an einem durchschnittlichen Tag Musik?“ Die Probanden konnten eine offene Angabe machen („Ich höre ungefähr _____ Stunden Musik pro Tag.“).

¹³ Das Wort „Frage“ ist hier nicht im syntaktischen Sinn gemeint, (weil es sich syntaktisch um eine Aussage handelt) sondern im empirisch-methodischen Sinn der Fragebogenkonstruktion.

3.2.3 DS3: Beschaffungswege

Wie beschaffen sich Schüler ihre Musik?

Das Beschaffungsverhalten ist ein starker Indikator für Wertschätzung. Dies wurde in der theoretischen Herleitung bereits gezeigt. Wertschätzung kann sich demnach u.a. dadurch ausdrücken, wie sehr man bereit ist, Aufwand und Umstände auf sich zu nehmen, um Ziele zu erreichen bzw. sich Wünsche zu erfüllen. Daher wird das Musikbeschaffungsverhalten als Mittel zum Zweck der musikalischen Bedürfnisbefriedigung mit mehreren Aspekten in die Analyse einfließen.

Um das Musikbeschaffungsverhalten von Schülern zu ermitteln, wurde zunächst nach der Einstellung zu verschiedenen Beschaffungswegen gefragt (Frage 5): „Wie sehr stimmst Du den folgenden Meinungen zu Musikbeschaffung zu?“. Folgende Items wurden vorgegeben:

Auf einer fünfstufigen Likert-Skala konnten die Befragten ihre Antworten abstufen von „stimme überhaupt nicht zu“ bis „stimme voll und ganz zu“ (Tabelle 3.3).

Tabelle 3.3: Einstellungen zu Musikbeschaffungswegen

Mir Musik legal statt auf andere Weise zu beschaffen, finde ich cool.

Ich finde es den Musikern gegenüber fair, sich ihre Musik auf legale Weise zu besorgen.

Es ist einfach für mich, mir meine Musik legal zu besorgen.

Meiner Meinung nach ist es modern, sich Musik legal zu beschaffen.

Ich finde es praktisch, mir Musik legal zu beschaffen.

Ich gehe davon aus, dass ich normalerweise genügend Geld zur Verfügung haben werde, um Musik kaufen zu können.

Ich finde es gut, mir Musik legal zu besorgen.

Ich weiß, wo und wie ich mir Musik illegal besorgen kann.

Ich traue mich, mir Musik illegal aus dem Internet runterzuladen.

Quelle: Fragebogen der Seminarstudie, siehe Anhang

Im zweiten Schritt sollte die Beherrschung und die Wahrscheinlichkeit zur Nutzung konkreter Wege angegeben werden (Frage 6): „Manche Wege, sich Musik zu beschaffen, sind ja technisch etwas anspruchsvoller als andere. Bitte gib an, ob Du die aufgelisteten Wege

technisch beherrscht. Wie wahrscheinlich bzw. unwahrscheinlich ist es, dass Du die Möglichkeiten, die du beherrscht, in nächster Zeit zur Musikbeschaffung nutzt?“ Tabelle 3.4 zeigt die vorgegebenen Items:

Tabelle 3.4: Musikbeschaffungsverhalten

Beschaffungsform	Legalität*
Musik über Musikvideos auf Videoplattformen im Internet (z.B. YouTube, Filsh) besorgen	illegal
Musik gegen Bezahlung runterladen (z.B. bei iTunes)	legal
Musik ohne Bezahlung runterladen (z.B. LimeWire, Torrents oder RapidShare)	illegal
Musik von Freunden über Instant Messenger (z.B. ICQ) schicken lassen	illegal
CDs im Online-Shop kaufen (z.B. bei Amazon)	legal
Musik von Freunden/Bekanntem besorgen (z.B. gebrannte CDs/DVDs oder per Datenübertragung von Festplatten/USB-Sticks)	illegal
CDs im Geschäft kaufen (z.B. bei Saturn)	legal
Musik von einem anderen Handy (z.B. per Bluetooth/Infrarot) schicken lassen	illegal

Quelle: Fragebogen der Seminarstudie, Siehe Anhang

*) Die Unterscheidung zwischen Legalität bzw. Illegalität wird auf einem konservativem Rechtsverständnis begründet und ist durchaus streitbarangreifbar? Für diese Arbeit soll aber die hier anhand des Urheberrechtsgesetzes (Stand: Juli 2011) vorgenommene Einordnung als Orientierungshilfe dienen.

Die Antwortoptionen zu den Items waren folgende: „Beherrsche ich nicht“ oder „Ja, beherrsche ich. In nächster Zeit nutze ich sie...“. Die zweite Option konnte auf einer fünfstufigen Likert-Skala von „...sehr unwahrscheinlich“ bis „...sehr wahrscheinlich“ abgestuft werden.

Danach wurde gefragt, welchen Aufwand die Probanden auf sich nehmen würden, um sich Musik zu beschaffen (Frage 7) („Sich Musik zu besorgen, ist häufig mit Aufwand verknüpft. Welche der folgenden Dinge nimmst Du auf Dich, um Dir Musik zu besorgen, die Du gern hörst?“). Die zu beantwortenden Items waren:

Tabelle 3.5: Aufwand zur Musikbeschaffung

... viel Zeit mit der Suche nach Titeln zu verbringen.
... viel Zeit mit der Beschaffung der Musik zu verbringen.
... weite Wege zu gehen, um die Musik zu besorgen.
... viel Geld dafür auszugeben.
... wenn ich technische Schwierigkeiten bei der Beschaffung bewältigen muss.
... umständliche Zahlungswege zu nutzen.
... viel Platz für die Musik in meinem Zimmer bereitzustellen.
... viel Speicherplatz auf meinem Computer zur Verfügung zu stellen.
... rechtliche Risiken einzugehen.
... viel Geld für Zubehör (wie Kopfhörer, Stereo-Anlage oder MP3-Player) auszugeben.

Quelle: Fragebogen der Seminarstudie, siehe Anhang

Die Zustimmung zu diesen Antwortvorgaben konnten die Befragten auf einer fünfstufigen Likert-Skala von „stimme überhaupt nicht zu“ bis „stimme voll und ganz zu“ angeben.

3.2.4 DS4: Rechtfertigungsstrategien

Welche Rechtfertigungsstrategien für illegales Downloaden sind von zentraler Bedeutung?

Die von Haupt (2007) ausgearbeiteten Rechtfertigungsstrategien wurden über die Abfrage von Einstellungen bzw. Meinungen zu Musikbeschaffungswegen über 21 Einstellungsitems mit jeweils fünfstufiger Skala gemessen. Die Rechtfertigungsstrategien wurden in den Fragen 8 („Wie sehr stimmst Du den folgenden Einstellungen zur Musikbeschaffung zu?“) und 20 („Und was hältst Du von diesen Meinungen zur Musikbeschaffung?“) mit der Skala (von „stimme überhaupt nicht zu“ bis „stimme voll und ganz zu“) abgefragt. Die im Theorieteil dargestellten Rechtfertigungstechniken wurden jeweils anhand mehrerer Items operationalisiert:

Tabelle 3.6: Moralische Rechtfertigung

Ich finde es okay, nur von „kleinen“, unbekanntem Bands und Künstlern Musik zu kaufen, um diese zu unterstützen. Die Bekannten verdienen ohnehin genug.

Ich lehne es generell ab, für Inhalte aus dem Internet zu bezahlen. Warum sollte ich da bei Musik eine Ausnahme machen?

Viele Künstler und Bands sollten dankbar sein, dass ihre Musik auch illegal zu haben ist – schließlich wirbt man mit der Verbreitung ihrer Songs und Alben ja auch für sie und macht sie damit bekannter.

Quelle: in Anlehnung an Haupt, 2007

Tabelle 3.7: Bagatellisierender Vergleich

Es ist erlaubt, eine CD für private Zwecke zu kopieren. Wenn man ein Album oder einen Song aus dem Internet für private Zwecke runterlädt, ist das eigentlich nichts anderes.

Ich finde es falsch, illegalen Musikdownload als Verbrechen zu bezeichnen. Das ist lange nicht so schlimm, wie z. B. eine CD aus dem Laden zu klauen.

Man sollte sich Musik nicht ständig kostenlos besorgen oder richtig viele Songs und Alben z. B. aus dem Internet ziehen. Wenn man es nur ab und zu tut, ist das aber okay.

Quelle: in Anlehnung an Haupt, 2007

Tabelle 3.8: Herunterspielen/Ignorieren/Falschdarstellen der Konsequenzen

Da die illegale Musikbeschaffung inzwischen etwas ganz Normales ist, mache ich mir keine Gedanken über die Konsequenzen, die sie für mich persönlich haben kann.

Den Musikern und der Musikindustrie entsteht durch illegale Musikbeschaffung kein großer Schaden.

Das Risiko, wegen ein paar illegal besorgter Songs oder Alben erwischt zu werden, ist sowieso minimal.

Quelle: in Anlehnung an Haupt, 2007

Tabelle 3.9: Verdammung der Verdammenden

Ich finde es total übertrieben, wenn Leute zu hohen Geldstrafen verurteilt werden, nur weil sie Musik illegal aus dem Internet runtergeladen haben.

Ich finde es irgendwie lächerlich, wenn versucht wird, gegen die illegale Musikbeschaffung vorzugehen. Niemand kann sie wirklich unterbinden.

Maßnahmen wie Hausdurchsuchungen oder auch Strafen können die illegale Musikbeschaffung nicht verhindern. Ich finde solche Maßnahmen daher sinnlos.

Quelle: in Anlehnung an Haupt, 2007

Tabelle 3.10: Verschieben der Verantwortung

ü Wenn man das Geld für eine CD nicht hat, die Musik aber gerne haben möchte, bleibt einem keine andere Wahl, als sie sich illegal zu besorgen.

In CD-Läden oder bei Online-Shops wie z. B. Amazon findet man manche Musik gar nicht (z. B. alte Songs) – dann muss man sie sich ja illegal besorgen.

Wenn Freunde oder Bekannte einem Musik schicken, könnte man sie gar nicht ablehnen, um vor ihnen nicht doof da zustehen.

Quelle: in Anlehnung an Haupt, 2007

Tabelle 3.11: Diffusion der Verantwortung

Da sowieso jeder Musik illegal aus dem Internet lädt oder von Freunden umsonst bekommt, ist es nicht schlimm, wenn ich das auch tue.

Das, was ich als Einzelner illegal an Musik aus dem Internet runterlade, schadet der Musikindustrie nicht.

Das illegale Downloaden von Musik aus dem Internet ist inzwischen so normal, dass man daher kein schlechtes Gewissen mehr haben muss.

Quelle: in Anlehnung an Haupt, 2007

Tabelle 3.12: Schuldzuschreibung

Die Plattenfirmen sind selbst schuld an ihren Problemen. Sie haben die Möglichkeiten des Internets zu spät erkannt.

Die illegale Musikbeschaffung hat viele Vorteile: Es geht kostenlos, schnell und einfach, sich Musik illegal zu besorgen. Daher sollte man diese Möglichkeit auch nutzen.

Wenn man für Musik bezahlt und sie einem dann nicht gefällt, ärgert man sich. Da ist es doch besser, sie sich illegal zu beschaffen, denn dann kann man sie gegebenenfalls einfach wieder löschen.

Quelle: in Anlehnung an Haupt, 2007

3.3 Das Erhebungsinstrument: Der Fragebogen

Der zehneitige Fragebogen begann mit einem kurzen Einleitungstext, in dem den Befragten für ihre Teilnahme gedankt wurde und darauf hingewiesen wurde, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gebe, sondern nur die eigene Meinung zähle. Außerdem wurde der vertrauliche und anonyme Umgang mit den erhobenen Daten zugesichert.

Als Einstieg wurde nach der eigenen musikalischen Aktivität und der durchschnittlichen täglichen Musikhördauer gefragt. Danach wurden die Nutzungsmotive des Musikhörens erfragt. Die dann folgenden Themenbereiche waren Musikbeschaffung, Zahlungsbereitschaft und Fantum. Daraufhin wurde nach Beschäftigungsmöglichkeiten mit Musik im Internet abgefragt sowie Einstellungen zu illegaler Musikbeschaffung. Anschließend sollten die Befragten zwischen legalen und illegalen Musikbeschaffungswegen unterscheiden, bevor sie soziodemografische Angaben machen konnten. Der Fragebogen ist im Anhang zu finden.

3.4 Rekrutierung und Stichprobenziehung

Eine repräsentative Schüler-Stichprobe zu ziehen, war aus Kosten- und Logistikgründen im Rahmen des Forschungsseminars nicht möglich. Dennoch wurden bestimmte Auswahlkriterien festgelegt: Die Befragten sollten zwischen 13 und 17 Jahren alt, männlich sowie weiblich und aus allen Schultypen sein. Darüber hinaus wurde eine

regionale Streuung angestrebt.

Ein Weg, um Schüler zu erreichen, führt über die Kooperation von Lehrern als Multiplikatoren. Dadurch wäre eine Befragung im Klassenverbund möglich, wodurch mit relativ geringem Aufwand eine verhältnismäßig große Stichprobe generiert werden kann. Ein Versuchsleitereffekt kann nicht gänzlich ausgeschlossen werden, denn die Schüler könnten sich möglicherweise unter Druck gesetzt fühlen, „sozial erwünscht“ antworten zu müssen. Dies sollte der Hinweis am Anfang des Fragebogens verhindern, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gebe und ausschließlich die persönliche Meinung zähle.

Die Lehrer erhielten keine Interviewerschulung, sondern nur eine Richtlinie, in der der Ablauf der Befragung in groben Zügen erläutert wurde (siehe Anhang).

Die Rekrutierung fand über den Verband Deutscher Schulmusiker (VDS) statt. Da dieser Verband ca. 5.000 Musiklehrer in Deutschland zu seinen Mitgliedern zählt, wurde eine umfangreiche Stichprobe erwartet. Jedoch zeigten sich Probleme bzgl. der geringen Kooperationsbereitschaft der Lehrer. Daher wurde auf persönliche Kontakte der Seminarteilnehmer zurückgegriffen.

3.5 Incentivierung

Um den Anreiz zur Teilnahme an der Befragung zu erhöhen, wurde eine Verlosung angeboten. Und wurden die Multiplikatoren (Lehrer) sowie die Befragten (Schüler) gezielt kollektiv angesprochen. Unter allen teilnehmenden Klassen wurde ein Klassenkassenzuschuss in Höhe von 300,- EUR verlost. Die Höhe des Betrages wurde auf Grund folgender Überlegungen gewählt: Er ist nicht zu hoch, um alleinige Motivation zu sein, stellt jedoch einen Anreiz zur Teilnahme dar.

3.6 Beschreibung der Stichprobe

Die Stichprobe der Schülerbefragung umfasst 972 Schüler im Alter von 13 bis 17 Jahren ($MW = 15,2$ Jahre; $SD = 3,1$). Über die Hälfte der befragten Schüler waren Mädchen (55 Prozent). Eine regionale Streuung konnte – allerdings nur unsystematisch erreicht werden. Die Befragten kommen aus den Bundesländern Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein. Die Verteilung nach Schultypen sieht wie folgt aus (Tabelle 3.13):

Tabelle 3.13: Befragte nach Schultypen

Schultyp	Anteil Befragter (in %)
Gymnasium	40
Realschule	24
Hauptschule	8
Gesamtschule	27
Andere	1

n = 972, Frage: Welche Schulform besuchst Du?

Die Stichprobe stellt keinen Anspruch auf Repräsentativität. Aus forschungsökonomischen und -praktischen Gründen war es nicht möglich, eine methodisch-systematische Stichprobenziehung durchzuführen, die zumindest annähernde Repräsentativität gewährleistet hätte. Die relativ große Stichprobe von 972 Schülern ist jedoch so heterogen, dass bei signifikanten Ergebnissen zumindest Tendenzen und Trends interpretiert werden können.

3.7 Auswertungsstrategien

Für die Sekundäranalyse werden zunächst die einzelnen Aspekte deskriptiv betrachtet, die Ergebnisse dann anhand der Dimensionen bzw. forschungsleitenden Fragen eruiert und interpretiert. Da die für diesen Teil der Arbeit zu Grunde liegende Forschungsfrage einen Querschnitt abbildet, einen Status Quo der Wertschätzung von Musik bei Schülern, werden die Ergebnisse entsprechend deskriptiv ermittelt. Anhand der statistischen Auswertung werden interpretative Schlussfolgerungen gezogen, die zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen sollen. Dies soll besonders im Hinblick auf die anderen Forschungsaspekte dieser Arbeit (Lehrplananalyse und Lehrerstudie) sowie künftige Handlungsempfehlungen geschehen.

KAPITEL 4

Ergebnisse der Schülerstudie

4. Ergebnisse der Schülerstudie

Für die Beantwortung der zentralen Forschungsfrage „Wie steht es um die Wertschätzung von Musik bei Schülern?“ werden die Ergebnisse anhand der einzelnen Dimensionen und forschungsleitenden Fragen dargestellt:

Tabelle 4.1: Dimensionen und forschungsleitende Fragen

DS1	Zahlungsbereitschaft <i>Wie hoch ist die Zahlungsbereitschaft für Musik bei Schülern?</i>
DS2	Beschäftigungsbereitschaft <i>Welche Arten der Beschäftigungsbereitschaft sind für Schüler von Bedeutung für den Umgang mit Musik?</i>
DS3	Beschaffungswege <i>Wie beschaffen sich Schüler ihre Musik?</i>
DS4	Rechtfertigungsstrategien <i>Welche Rechtfertigungsstrategien für illegales Downloaden sind von zentraler Bedeutung?</i>

Quelle: Eigene Darstellung

Die Ergebnisse dieser Befragung basieren auf einer nicht repräsentativen Stichprobe, wie in Kapitel 3 beschrieben. Sie können zwar nicht verallgemeinert werden, dennoch lassen sich Tendenzen daraus ableiten.

4.1 DS1: Zahlungsbereitschaft

Wie hoch ist die Zahlungsbereitschaft für Musik bei Schülern?

Ein Indikator für Wertschätzung von Musik ist die Zahlungsbereitschaft. Dabei wird zwischen tatsächlicher und potenzieller Zahlungsbereitschaft unterschieden.

4.1.1 Tatsächliche Zahlungsbereitschaft

Bei der tatsächlichen Zahlungsbereitschaft, die real getätigten Ausgaben für Musik, lassen sich folgende Ergebnisse festhalten:

Den Befragten stehen im Durchschnitt 50 Euro pro Monat zu freien

Verfügung. Wie viel davon für Musik ausgegeben wird, schlüsselt Tabelle 4.2 auf: Etwa die Hälfte, also jeder zweite Schüler gibt Geld für Musik aus. Im Durchschnitt liegen die Ausgaben für Musik über alle Befragten bei 15 Euro pro Monat. Die Zahlungsbereitschaft verteilt sich auf unterschiedliche Musikprodukte.

Betrachtet man die Ausgaben für Musik im Detail, ergibt sich folgendes Bild: Über 70 Prozent der Befragten geben von den 50 Euro nichts für CDs bzw. 80 Prozent nichts für MP3s, d. h. Downloads, aus. In Konzerte und Fanartikel investieren 84 Prozent kein Geld. Die tatsächliche Zahlungsbereitschaft ist für CDs am höchsten (30 Prozent). Dies scheint im Widerspruch zur Ansicht von Branchenexperten zu stehen. Sie gehen davon aus, dass die CD als physisches Produkt von marginaler Bedeutung sei und Downloads bzw. Streamingangebote die Existenz von CDs unterminierten (wie Tschmuck, 2011 & Reinke, 2009 feststellten). Die Realität des Musikmarktes sieht allerdings anders aus: 85 Prozent des Umsatzes der deutschen Musikindustrie wird mit dem Verkauf von CDs erwirtschaftet (BVMI, 2011, S. 12).

Einen detaillierten Überblick über die tatsächlichen monatlichen Ausgaben für Musik gibt Tabelle 4.2:

Tabelle 4.2: Tatsächliche monatliche Ausgaben für Musik

	keine Ausgaben	Zahlende	bis 10€	bis 15€	bis 20€	ab 20€	MW (SD)
Musik	51%	49%	19%	6%	8%	15%	15€ (49€)
CDs	70%	30%	17%	5%	5%	3%	4€ (8€)
MP3	80%	20%	15%	1%	2%	2%	3€ (10€)
Konzerte	84%	16%	7%	1%	2%	6%	4€ (18€)
Fanartikel	84%	16%	10%	1%	3%	2%	4€ (36€)

n = 954, Frage: „Wie viel Geld gibst Du im Monat ungefähr für Musik aus?“

4.1.2 Potenzielle Zahlungsbereitschaft

Die Abfrage der potenziellen Zahlungsbereitschaft ist ein projektives Verfahren. Sie spiegelt die ökonomische Wertschätzung verschiedener Gütern wider, weil sie die Limitierung durch den individuellen finanziellen Spielraum der Befragten aufhebt und als Ausdruck eines Wunsches verstanden werden kann.

Diese Zahlungsbereitschaft für Musik scheint der tatsächlichen zu entsprechen: Von 100 Euro, die die Befragten bestimmten Ausgaben zuordnen sollten, würden im Durchschnitt 20 Euro (SD = 45 Euro) für Musik ausgegeben.

Am meisten würde für Mode (28 Euro) bezahlt. Mit großem Abstand folgen Ausgaben für Weggehen/Partys (12 Euro) und Computer-/Videospiele (11 Euro). Ausgaben für Fitness/Sport (6 Euro) und Kosmetika (5 Euro) hätten den gleichen Umfang wie Ausgaben für klassische Medien (Bücher: 5 Euro, Kino: 5 Euro und DVDs: 4 Euro). Weit abgeschlagen wären Zeitschriften und Zeitungen (1 Euro) (siehe Tabelle 4.3).

Tabelle 4.3: Potenzielle Ausgaben für andere Güter

	keine Ausgaben	MW	SD
Musik	53%	20€	45€
Mode	33%	28€	27€
Weggehen/Partys	44%	12€	18€
Computer-/Videospiele	70%	11€	21€
Fitness/Sport	72%	6€	15€
Kosmetik	63%	5€	9€
Bücher	73%	5€	12€
Kino	51%	5€	7€
DVDs	76%	4€	7€
Zeitschriften/Zeitungen	80%	1€	3€
Sonstiges	85%	23€	393€

n = 972, Frage: Stell Dir mal vor, Du würdest heute 100 Euro geschenkt bekommen, die Du komplett ausgeben musst. Wofür würdest Du dieses Geld heute ausgeben?

Wie die fiktiven Ausgaben für Musik sich im Detail zusammensetzen, zeigt Tabelle 4.4:

Tabelle 4.4: Potenzielle Ausgaben für Musik

	keine Ausgaben	MW	SD
Konzerte	81%	6€	14€
CDs	72%	5€	10€
Zubehör zum Musikhören	70%	5€	10€
MP3	88%	2€	6€
Fanartikel	90%	2€	5€

n = 972, Frage: „Stell Dir mal vor, Du würdest heute 100 Euro geschenkt bekommen, die Du komplett ausgeben musst. Wofür würdest Du dieses Geld heute ausgeben?“

Die Befragten sind bereit, zwischen 2 Euro (Fanartikel) und 6 Euro (Konzerte) für einzelne Musikprodukte auszugeben. Die potenzielle Zahlungsbereitschaft für Musik ist bei Downloads noch geringer als die tatsächliche. Die Ausgaben für Zubehör zum Musikhören liegen im Durchschnitt bei nur 5 Euro. Dies könnte einerseits damit zusammenhängen, dass die Versorgung bspw. mit MP3-Playern bereits flächendeckend ist. Wie Webb in einer Studie für Großbritannien ermittelte, besitzen 92 Prozent der Jugendlichen MP3-Player (Webb, 2009, S. 8). Die JIM-Studie 2010 für deutsche Jugendliche bestätigte dies (92 Prozent; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2010, S. 6).

Andererseits könnte es ein Indiz dafür sein, dass kein Wert auf qualitativ hochwertigen Klang gelegt wird. Dies würde wiederum aus musik-soziologischer Perspektive auf eine geringe Wertschätzung von Musik schließen lassen (vgl. mangelnde ästhetische Kontemplation bei von Appen, 2007, sowie Rezeptionskategorien nach Rauhe, 1975 und Hörertypen nach Adorno, 1975). Allerdings sind diese vermuteten Zusammenhänge spekulativer Art und nicht anhand der erhobenen Daten belegbar. Die Ergebnisse bieten Raum für verschiedene Interpretationen über die Höhe der Zahlungsbereitschaft. Zum einen steht Musik auf finanzieller Ebene in Konkurrenz zu anderen Konsumgütern, die Geld kosten. Zum anderen ist Musik aber vielerorts kostenlos verfügbar und damit außer Konkurrenz.

Bevor die Zahlungsbereitschaft auf Zusammenhänge zu anderen Merkmalen untersucht wird, soll zunächst überprüft werden, ob zwischen tatsächlicher und potenzieller Zahlungsbereitschaft ein Zusammenhang besteht. Die folgende Korrelationsmatrix gibt darüber Aufschluss:

Tabelle 4.5: Korrelationsmatrix: Potenzielle Ausgaben im Verhältnis zu tatsächlichen Ausgaben

Potenzielle Ausgaben	Tatsächliche Ausgaben			
	CDs	MP3s	Konzerte	Fanartikel
CDs	0,403**	0,043	0,015	-0,007
MP3s	0,079*	0,266**	-0,023	-0,008
Konzerte	0,089**	-0,048	0,268**	0,021
Fanartikel	0,076*	0,011	0,047	0,056
n =	949	948	948	950

**) Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

*) Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Korrelationsmaß: Pearson's r

Zwischen tatsächlicher und potenzieller Zahlungsbereitschaft für Musik besteht überwiegend ein mittlerer Zusammenhang. Bis auf die Ausgaben für Fanartikel finden sich zwischen der tatsächlichen und der potenziellen Zahlungsbereitschaft für CDs, MP3s und Konzerte signifikante Korrelationen ($p < .01$). Die Befragten haben kongruente Angaben gemacht. Sie lassen darauf schließen, dass sie ihre Zahlungsbereitschaft voll ausschöpfen und lediglich durch ihr Budget eingeschränkt sind.

Beim Vergleich zwischen der potenziellen und tatsächlichen Zahlungsbereitschaft zeigt sich kein wahrnehmbarer Unterschied: Sie sind in etwa gleich hoch.

Um eindeutiger Aussagen über die Zahlungsbereitschaft treffen zu können, müssen die Ergebnisse detaillierter betrachtet werden. Dazu wird zunächst die Zahlungsbereitschaft dichotomisiert, also in „hoch“ und „niedrig“ unterteilt. Der Schnitt wird zwischen 9 und 10 Euro vorgenommen (0 - 9 Euro = niedrig, ab 10 Euro = hoch). Obwohl der Mittelwert der Ausgaben für Musik bei ca. 15 Euro lag, ist

er wegen der enormen Standardabweichung von ca. 49 Euro kaum aussagekräftig. Die Unterteilung zwischen niedriger und hoher Zahlungsbereitschaft wurde daher aus pragmatischen Überlegungen bei o.g. Grenze getroffen. Anhand der Verteilungen ergibt sich, dass bei $n = 948$ Befragten 30 Prozent eine hohe Zahlungsbereitschaft und 70 Prozent eine niedrige haben.

Um herauszufinden, wie sich diejenigen Befragten mit hoher Zahlungsbereitschaft von denen mit niedriger Zahlungsbereitschaft unterscheiden, werden sie mit potenziell ausschlaggebenden Merkmalen in Beziehung gesetzt: Zunächst die Schulform der Befragten, dann das Geschlecht und als drittes die musikalische Aktivität. Die folgenden Tabellen geben Aufschluss über mögliche Zusammenhänge zwischen diesen Merkmalen und der Zahlungsbereitschaft:

Tabelle 4.6: Kreuztabelle: Tatsächliche Zahlungsbereitschaft zu Schulform

Tatsächliche Zahlungsbereitschaft	Schulform				
	GYM	RS	HS	GS	Andere
niedrig	63%	58%	55%	66%	64%
hoch	37%	42%	45%	44%	36%

$n = 925$. Chi-Quadrat = 4,93, nicht signifikant

Es gibt zwar Unterschiede zwischen den Schulformen, diese sind jedoch nicht signifikant. Sie zeigen aber eine Tendenz: Die formal höher gebildeten Schüler sind weniger bereit, für Musik Geld auszugeben. Diese Diskrepanz verwundert zunächst. Gesellschaftlich wird von höher gebildeten Schülern ein stärkeres Bewusstsein für ökonomisch-kulturelle Zusammenhänge erwartet. Sie sollten somit eine höhere Zahlungsbereitschaft haben.

Es verhält sich aber genau umgekehrt. Die befragten Gymnasiasien stellen die größte Gruppe mit niedriger Zahlungsbereitschaft. Eine mögliche Ursache ist ihre höhere technisch-mediale Kompetenz. Sie wissen sehr wohl, wie sie sich Musik - auch ohne dafür zu bezahlen - (legal) beschaffen können, während diese Kompetenz bei den niedriger Gebildeten geringer ausgeprägt sein könnte.

Nach dem Geschlecht der Befragten unterscheidet sich die Zah-

lungsbereitschaft nicht. Betrachtet man die Zahlungsbereitschaft nach musikalischer Aktivität zeigt sich, dass die individuelle musikalische Betätigung durchaus eine Rolle spielt.

Tabelle 4.7: Kreuztabelle: Tatsächliche Zahlungsbereitschaft zu musikalischer Aktivität

	Machst Du selbst Musik?				
	Nein, ich mache selbst keine Musik.	Ja, ich mache selbst Musik und es ist mir nicht so wichtig.	Ja, ich mache selbst Musik und es ist mir einigermaßen wichtig.	Ja, ich mache selbst Musik und es ist mir sehr wichtig.	Ja, ich mache selbst Musik und es ist eines der wichtigsten Dinge in meinem Leben.
niedrig	68%	71%	59%	50%	42%
hoch	32%	29%	41%	50%	58%

n = 933. Chi-Quadrat = 29,4, p < .001

Bei den nicht selbst Musizierenden ist die Zahlungsbereitschaft entsprechend der Gesamtstichprobe eher niedrig. Je wichtiger das eigene Musikmachen jedoch empfunden wird, desto höher ist die Zahlungsbereitschaft für Musik. Schüler, die selber Musik machen, haben demnach eine andere Wertschätzung von Musik als diejenigen, die dies nicht tun.

4.1.3 Schlussfolgerungen für die Dimension DS1: Zahlungsbereitschaft

Die Ausgaben für Musik sind bei den befragten Schülern nicht prioritär. Weil Musik vor allem bzgl. des Zeitbudgets in Konkurrenz mit anderen Unterhaltungs- bzw. Freizeitaktivitäten steht und sie kostenlos verfügbar ist, kann die Zahlungsbereitschaft beeinträchtigt werden. Dennoch gibt die Hälfte der Befragten für Musik Geld aus. Der Durchschnittswert liegt sogar über dem Bundesdurchschnitt: 40 Prozent der

Deutschen kaufen jeweils acht Tonträger pro Jahr (Bundesverband Musikindustrie, 2011, S. 35). Bei einem durchschnittlichen CD-Preis von 16 Euro ergibt dies eine monatliche Ausgabe von ca. 11 Euro.

Warum nur jeder zweite Jugendliche bereit ist, für Musik Geld auszugeben, kann nur vermutet werden. Denkbar wäre folgende Erklärung: Die Generation der Befragten ist damit aufgewachsen, sich Musik jederzeit kostenlos über verschiedenste Kanäle beschaffen zu können und deshalb nicht bereit, dafür Geld auszugeben. Dies gilt auch für andere Dinge. Lediglich für Mode, Kino und Weggehen/Partys weisen die Befragten höhere Zahlungsbereitschaft auf als für Musik.

Musik steht im Bereich Zeit-Budget in Konkurrenz zu anderen Unterhaltungsformen, wie bspw. Kino und DVD, die vollste audiovisuelle Aufmerksamkeit benötigen. Musik kann nicht zeitgleich mit ihnen genutzt werden. Beim Bücher- oder Zeitschriftenlesen sieht dies anders aus: Hier kann Musik durchaus als Nebenbeimedium im Hintergrund dienen. Für diese Medien ist die Zahlungsbereitschaft allerdings noch geringer. Bei Computer- und Videospiele hingegen liegt die Zahlungsbereitschaft mehr als doppelt so hoch (11 Euro) wie für CDs (5 Euro). Die modernen Computerspiele sind meist mit eigenen Soundtracks versehen, so dass gleichzeitiges Musikhören schwierig ist. Gerade deswegen stellen Game-Soundtracks einen interessanten Markt für die Musikindustrie dar (Tschmuck, 2011a).

Der Schluss liegt nahe, dass ein Sozialisationsprozess bzgl. der Musiknutzung stattgefunden hat. Schüler haben die Tatsache verinnerlicht, dass Musik prinzipiell kostenlos verfügbar ist. Diese aktuell bestehende ökonomische Wertschätzung kann als Produkt einer Gewöhnung verstanden werden, die dem klassischen Geschäftsmodell der Musikindustrie zuwiderläuft.

4.2 DS2: Beschäftigungsbereitschaft

Welche Arten der Beschäftigungsbereitschaft sind für Schüler von Bedeutung für den Umgang mit Musik?

Neben der Zahlungsbereitschaft wurde die Beschäftigungsbereitschaft als ein weiterer Indikator für Wertschätzung von Musik erläutert. Diese Art der sozialen Wertschätzung kann ergänzend zur ökonomischen Wertschätzung verstanden werden. Für die vorliegende Studie wurde die Beschäftigungsbereitschaft explizit mit dem Fokus auf in-

ternetbasierte Tätigkeiten erhoben. Tabelle 4.8 zeigt die abgefragten Ausdrucksformen, die die Beschäftigungsbereitschaft umfassen.

Als allgemeine Beschäftigungsbereitschaft kann das einfache Musikhören verstanden werden. Die Befragten haben eine Musiknutzungsdauer von durchschnittlich vier Stunden pro Tag (SD = 3 Stunden pro Tag). Vergleicht man diese Zahl mit den Angaben des Bundesverbandes Musikindustrie (33 Minuten pro Tag; 2011, S. 9), ist der Wert relativ hoch. Allerdings bezieht sich der hier ermittelte Wert auf Musiknutzung jedweder Form, die Zahlen des Bundesverbandes Musikindustrie hingegen beschränken sich auf die Nutzung von Tonträgern.

In Relation zu musikbezogenen Aktivitäten im Internet ist die Beschäftigungsbereitschaft zwar geringer als die Zahlungsbereitschaft (sie liegt bei 51 Prozent). Allerdings wurde bei der Auswertung der Beschäftigungsbereitschaft (Tabelle 4.7) ein härteres Ausschlusskriterium angelegt. Während die Zahlungsbereitschaft zunächst nur dichotom betrachtet wurde, wird die vorhandene Beschäftigungsbereitschaft nur dann angenommen, wenn die Befragten eine der genannten Ausdrucksformen selbst getätigt haben. Die Antwortkategorien „Das kenne ich“ und „Das hat schon mal jemand gemacht, den ich kenne“ wurden mit „Das kenne ich nicht“ zusammengefasst, um die Befragten mit intensiver Beschäftigungsbereitschaft herauszukristallisieren.

Von dieser Gruppe ergibt sich folgendes Bild:

Bei denjenigen, die sich online mit Musik und Musikern beschäftigen, ist die Aktivität mit der geringsten Hemmschwelle („In einem Netzwerk Mitglied in einer Gruppe über einen Musiker werden“) am stärksten. Die typische Meinungsführerschaft („Anderen von einem Musiker o. einem tollen Song erzählen, indem man einen Beitrag auf einer Internetseite schreibt“) steht an zweiter Stelle. Obwohl diese Aktivität Eigeninitiative voraussetzt, ist sie stark vertreten. Dies lässt darauf schließen, dass Musik für einen Teil der Befragten ein wichtiger Gesprächsbestandteil ist.

An dritter Stelle findet sich die Bereitschaft, an einem Voting für Musiker teilzunehmen, was die Befragten möglicherweise auf Casting-Shows wie „Deutschland sucht den Superstar“ bezogen haben könnten.

Die kreativen Aktivitäten nehmen mit dem Grad des Aufwands an Bedeutung für die Befragten ab. Details sind in der folgenden Tabelle zu erkennen:

Tabelle 4.8: Alternative Ausdrucksformen der Wertschätzung von Musik

Ausdrucksform	Das habe ich selber schon mal gemacht
In einem Netzwerk Mitglied in einer Gruppe über einen Musiker werden (n = 830)	44%
Anderen von einem Musiker o. einem tollen Song erzählen, indem man einen Beitrag auf einer Internetseite schreibt (n = 831)	38%
Bei einem Voting für einen Musiker abstimmen (n = 831)	30%
Eine Playlist gestalten, die andere Leute abspielen können (n = 835)	20%
Ein neues Video oder eine Fotoshow machen, indem man einen Song mit? anderen Bildern o. Videos zusammenmixt und es anderen zeigen (n = 828)	16%
Selbstgemachte Fotos o. Videos im Internet hochladen, damit sie andere? anschauen können (n = 831)	15%
Eine Kritik zu einem Album oder Song schreiben (n = 827)	11%
Einem Musiker eine Nachricht schreiben, die jeder lesen kann (n = 836)	10%
Einen Remix von einem Song machen oder verschiedene Songs zusammenmischen und mit anderen teilen (n = 830)	9%

Frage: „Wir haben hier einige Tätigkeiten aufgeschrieben, die man im Internet mit Musik und Musikern machen kann. Wir würden gerne wissen, wie gut Du diese Tätigkeiten kennst.“ Abgefragt über eine Skala von „Das kenne ich nicht“, „Das kenne ich“, „Das hat schon mal jemand gemacht, den ich kenne“ bis „Das habe ich selber schon mal gemacht“.

Die Ergebnisse zur Beschäftigungsbereitschaft sollen näher betrachtet werden und weitere Erkenntnisse liefern. Dabei ist vor allem die Relation zur Zahlungsbereitschaft von Interesse.

Um den Zusammenhang zwischen der ökonomischen Wertschätzung (Zahlungsbereitschaft) und der kulturellen Wertschätzung (Beschäftigungsbereitschaft) überprüfen zu können, werden diese

zueinander in Beziehung gesetzt. Die Zahlungs- und die Beschäftigungsbereitschaft wurden in „hoch“ und „niedrig“ dichotomisiert. Dazu wurden alle alternativen Ausdrucksformen dichotomisiert in „nicht selber gemacht“ (Zusammenfassung der Ausprägungen „Das kenne ich nicht“, „Das kenne ich“ und „Das hat schon mal jemand gemacht, den ich kenne“) und „selber schon mal gemacht“ („Das habe ich selber schon mal gemacht“). Die Anzahl der beherrschten Beschäftigungsarten („selber schon mal gemacht“) wurde addiert und zu einem Summenindex zusammengefasst. Bei insgesamt neun Beschäftigungsarten wurde eine Unterteilung in „niedrig“ und „hoch“ zwischen vier und fünf selber durchgeführten Beschäftigungsarten vorgenommen: null bis vier wurden als „niedrig“ eingestuft, fünf bis neun als „hoch“.

Die folgende Kreuztabelle zeigt die Beziehung zwischen den aggregierten Summenindizes „Tatsächliche Zahlungsbereitschaft“ und „Beschäftigungsbereitschaft“:

Tabelle 4.9: Kreuztabelle: Tatsächliche Zahlungsbereitschaft zu Beschäftigungsbereitschaft

Tatsächliche Zahlungsbereitschaft	Beschäftigungsbereitschaft	
	niedrig	hoch
niedrig	64%	46%
hoch	36%	54%

n = 795, Chi-Quadrat = 9,9, p < .001

Die Zahlen veranschaulichen einen positiven Zusammenhang zwischen Beschäftigungsbereitschaft und Zahlungsbereitschaft. Bei niedriger Beschäftigungsbereitschaft überwiegt die niedrige Zahlungsbereitschaft, bei hoher Beschäftigungsbereitschaft die hohe Zahlungsbereitschaft. Somit ist ein signifikanter Zusammenhang belegt. Die kulturelle Wertschätzung kann als der ökonomischen Wertschätzung vorgelagert interpretiert werden.

Eine nähere Betrachtung der Befragten mit hoher Beschäftigungsbereitschaft bei gleichzeitig niedriger Zahlungsbereitschaft ist besonders interessant. Diese widerspricht der angenommenen positiven Linearität

des o.g. Zusammenhangs. Nur 46 Prozent der hoch Beschäftigungsbereiten haben eine niedrige Zahlungsbereitschaft. Da die Beschäftigungsbereitschaft der Zahlungsbereitschaft i.d.R. vorausgeht (wie theoretisch erläutert), zeigt sich eine Anomalie. Wenn die Beschäftigungsbereitschaft (BB), die auf einer positiven Wertschätzung von Musik basiert, nicht zu einer hohen Zahlungsbereitschaft (ZB) führt, stellt sich die Frage, wie ökonomische Wertschätzung positiv entwickelt werden kann. Daher sollte die angesprochene Gruppe (hohe BB bei niedriger ZB) hinsichtlich relevanter Merkmale mit derjenigen Gruppe, die den Zusammenhang bestätigt, verglichen werden.

Zu den relevanten Merkmalen gehören das musikalische Involvement, die Kompetenz bei der Musikbeschaffung und die Rechtfertigungsstrategien.

Für den Vergleich hinsichtlich des musikalischen Involvements wurde die eigene musikalische Aktivität als Indikator herangezogen. Die ursprüngliche Skala wurde unterteilt in „niedrig“, „mittel“ und „hoch“. Die Verdichtung erfolgte, in dem die beiden unteren Skalenpunkte zu „niedrig“ und die beiden oberen zu „hoch“ zusammengefasst wurden, der Skalenmittelpunkt wurde als „mittel“ bezeichnet¹⁴.

Wie Tabelle 4.10 zeigt, unterscheiden sich die beiden Gruppen nur marginal und nicht signifikant hinsichtlich des musikalischen Involvements. In beiden Gruppen überwiegen diejenigen, die ein niedriges musikalisches Involvement haben, die selber keine Musik machen oder denen dies nicht wichtig ist. Dieses Merkmal scheint kaum zur Erklärung dieses Phänomens beitragen zu können.

**Tabelle 4.10: Kreuztabelle:
Gruppenvergleich (BB & ZB) zu musikalisches Involvement**

	Musikalisches Involvement		
	niedrig	mittel	hoch
hohe BB & hohe ZB	72%	10%	17%
hohe BB & niedrige ZB	70%	16%	14%

n = 529 (nur die Befragten, die zu einer der beiden Kategorien gehören), Chi-Quadrat = 2,29; nicht signifikant

¹⁴ Detaillierte Informationen zur musikalischen Aktivität sind im Methodenteil (Kapitel 3) zu finden.

Der Vergleich der Gruppen anhand des Merkmals „Musikbeschaffungskompetenz“ wird folgendermaßen vorgenommen: Insgesamt wurden acht verschiedene Wege der Musikbeschaffung abgefragt (siehe Kapitel 3). Denjenigen Befragten, die nur einen bis drei Wege beherrschen, wird eine niedrige Musikbeschaffungskompetenz zugeschrieben, denjenigen, die über vier bis acht Wege verfügen, eine hohe.

Der Vergleich hinsichtlich der Musikbeschaffungskompetenz zeigt keinen signifikanten Unterschied.

Die Musikbeschaffungskompetenz variiert nur marginal und ist bei fast allen Befragten, die eine hohe Beschäftigungsbereitschaft haben, hoch. Möglicherweise liegt hier ein Selbstselektionsproblem vor. Diejenigen mit hoher Musikbeschaffungskompetenz haben auch eine hohe Beschäftigungsbereitschaft, da sie sonst nicht ohne weiteres wüssten, auf welchen Wegen sie sich Musik beschaffen könnten. Wenn dies so ist, dann ist der Zusammenhang tautologisch: erklärender und zu erklärender Faktor erläutern sich nur wechselseitig.

4.2.1 Rechtsbewusstsein als Teil kultureller Wertschätzung

Ein weiterer Aspekt der kulturellen Wertschätzung ist das Rechtsbewusstsein. Das deutsche Rechtssystem hat spät auf die neuen technischen Möglichkeiten des (illegalen) Musikdownloads reagiert. Es lässt sich vermuten, dass man bei rechtzeitiger Schaffung angemessener rechtlicher Rahmenbedingungen einem mangelnden Unrechtsbewusstsein hätte entgegenwirken können. Nachträglich die Rechtsauffassung von Jugendlichen zu korrigieren, ist jedoch nahezu unmöglich (Friederici, Schulz & Stromeyer, 2006, S. 135). Langfristig angelegte Aufklärungskampagnen könnten ein Weg sein, dieses Problem in den Griff zu bekommen (Friederici, Schulz & Stromeyer, 2006, S. 132). Das Rechtsbewusstsein allein ist aber sicher nicht entscheidend dafür, ob illegale Downloads bzw. illegaler Musiktausch getätigt werden. Die Betrachtung der folgenden zwei Dimensionen (DS3: Beschaffungswege und DS4: Rechtfertigungsstrategien) gibt weiteren Aufschluss über die Einstellung zur und die Rechtfertigung der illegalen Musikbeschaffung.

4.2.2 Schlussfolgerungen für die Dimension DS2: Beschäftigungsbereitschaft

Die Beschäftigungsbereitschaft steht in Zusammenhang mit der Zahlungsbereitschaft. Ist erstere hoch, begünstigt dies eine hohe Zahlungsbereitschaft. Es gibt aber eine kleine Gruppe von hoch Beschäftigungsbereiten mit niedriger Zahlungsbereitschaft. Diese Gruppe ist die interessanteste hinsichtlich der Frage nach der Entwicklung von Wertschätzung für Musik. Sie widerlegt die scheinbar plausible Annahme, eine hohe Beschäftigungsbereitschaft fördere hohe Zahlungsbereitschaft. Diese Gruppe unterscheidet sich jedoch nur marginal hinsichtlich des musikalischen Involvements und der Musikbeschaffungskompetenz. Es bleibt also teilweise offen, welche Aspekte die Zahlungsbereitschaft in welcher Weise beeinflussen.

4.3 DS3: Beschaffungswege Wie beschaffen sich Schüler ihre Musik?

Um die Wertschätzung von Musik bei Schülern zu ermitteln, wurden neben den genannten Indikatoren (Zahlungsbereitschaft und Beschäftigungsbereitschaft) die Einstellungen bzw. das Wissen zu verschiedenen legalen und illegalen Beschaffungswegen sowie die diesbezügliche Aufwandsbereitschaft analysiert.

4.3.1 Einstellung zu Musikbeschaffungswegen

Die Beschaffungswege wurden im vorangegangenen Abschnitt bereits in die Analyse mit einbezogen. In diesem Abschnitt stehen sie im Mittelpunkt der Betrachtung. Folgende Ergebnisse sind erkennbar:

Die meisten Befragten wissen, wo sie sich Musik illegal beschaffen können (MW = 3,7; SD = 1,5) und trauen sich dies zu (bspw. im Internet) (MW = 3,3; SD = 1,6). Es wird überwiegend als fair gegenüber den Musikern empfunden, sich Musik auf legale Weise zu beschaffen (MW = 3,6; SD = 1,3); dies ist für die meisten Schüler einfach (MW = 3,4; SD = 1,3). Legale Beschaffungswege sind in ihren Augen „cool“ (MW = 2,9; SD = 1,3). Die meisten finden es gut, sich Musik legal zu beschaffen (MW = 3,1; SD = 1,3). Weiterhin werden legale Beschaffungswege zwar als „modern“ angesehen (MW = 2,6; SD = 1,2), aber nicht als besonders praktisch (MW = 2,3; SD = 1,3) (siehe Tabelle 4.11).

Tabelle 4.11: Einstellung zu Musikbeschaffungswegen

	n =	MW	SD
Ich weiß, wo und wie ich mir Musik illegal besorgen kann.	963	3,7	1,5
Ich finde es den Musikern gegenüber fair, sich ihre Musik auf legale Weise zu besorgen.	964	3,6	1,3
Es ist einfach für mich, mir meine Musik legal zu besorgen.	962	3,4	1,3
Ich traue mich, mir Musik illegal aus dem Internet runterzuladen.	961	3,3	1,6
Ich gehe davon aus, dass ich normalerweise genügend Geld zur Verfügung haben werde, um Musik kaufen zu können.	964	3,2	1,4
Ich finde es gut, mir Musik legal zu besorgen.	949	3,1	1,3
Mir Musik legal statt auf andere Weise zu beschaffen, finde ich cool.	964	2,9	1,3
Meiner Meinung nach ist es modern, sich Musik legal zu beschaffen.	963	2,6	1,2
Ich finde es praktisch, mir Musik legal zu beschaffen.	960	2,3	1,3

Wie sehr stimmst Du den folgenden Meinungen zu Musikbeschaffung zu? Abgefragt auf einer fünfstufigen Skala von 1 = „stimme überhaupt nicht zu“ bis 5 = „stimme voll und ganz zu“.

4.3.2 Beherrschung von Musikbeschaffungswegen

Die Schüler wurden neben ihrer Einstellung auch zur Beherrschung verschiedener Beschaffungswege befragt. Diese stellt sich in der Stichprobe wie folgt dar:

Bei den legalen Beschaffungswegen wird der CD-Kauf von nahezu allen Befragten beherrscht (93 Prozent), die CD-Online-Bestellung von 86 Prozent. Legale Downloads können 77 Prozent der befragten Schüler tätigen. Die illegalen Beschaffungswege werden nahezu vollständig von den meisten Befragten beherrscht: Der Austausch von Musik über Gebrannte CDs, USB-Sticks, Festplatten und Handys wird von 96 Prozent beherrscht, über Instant Messenger von 92 Prozent. Musik über Videoplattformen wie YouTube mittels Downloadhilfsprogram-

men (wie z.B. www.filsh.net) können 86 Prozent beschaffen. Illegale Downloads (über Filsharing Systeme) hingegen werden nur von 74 Prozent der Befragten beherrscht (siehe Tabelle 4.12).

Tabelle 4.12: Beherrschung von Musikbeschaffungswegen

	n =	be- herrscht	nicht be- herrscht
Legale Beschaffungswege			
CDs im Geschäft kaufen	954	93%	7%
CDs online bestellen (z.B. amazon.de)	963	86%	14%
Legale, bezahlte Downloads (z.B. iTunes)	962	77%	23%
Illegale Beschaffungswege			
Gebrannte CDs/USB Sticks/Festplatten von Freunden/Bekannt	959	96%	4%
Über Handys von Freunden/Bekannt (Bluetooth)	964	96%	4%
Austausch über Instant Messenger (z.B. ICQ)	959	92%	8%
Über Videoplattformen (z. B. YouTube)	963	87%	13%
Illegale, kostenlose Downloads (z. B. Rapid Share)	956	74%	26%

„Manche Wege, sich Musik zu beschaffen, sind ja technisch etwas anspruchsvoller als andere. Bitte gib an, ob Du die aufgelisteten Wege technisch beherrscht. (...)“
Antworten auf einer Fünfer-Skala von „stimme überhaupt nicht zu“ bis „stimme voll und ganz zu“.

Der Aufwand, den die befragten Schüler bereit sind, für die Beschaffung von Musik in Kauf zu nehmen, ist von Bedeutung. Für die Aufwandsbereitschaft lassen sich drei zentrale Aspekte erkennen:

1. Zeitlicher und logistischer Aufwand
2. Finanzieller und struktureller Aufwand
3. Technischer Aufwand und rechtliches Risiko

Diese drei Aspekte werden als theoriegeleitete Aggregate betrachtet, die anhand von Tabelle 4.13 auf der Einzelitemebene nachvollzogen werden können. Folgendes lässt sich für die Aufwandsbereitschaft erkennen: Die befragten Schüler sind am ehesten bereit, technischen Aufwand und rechtliches Risiko in Kauf zu nehmen. Zeitlicher Aufwand wird am zweitstärksten akzeptiert, finanzieller Aufwand eher weniger¹⁵.

Tabelle 4.13: Aufwandsbereitschaft bei der Musikbeschaffung

Für Musik, die ich gern höre, nehme ich in Kauf, ...	n =	MW	SD
1. Zeitlicher und logistischer Aufwand			
...viel Zeit mit der Suche nach Titeln zu verbringen.	969	3,4	1,3
...viel Zeit mit der Beschaffung der Musik zu verbringen.	967	3,0	1,3
...weite Wege zu gehen, um die Musik zu besorgen.	966	2,4	1,3
2. Finanzieller und struktureller Aufwand			
...viel Platz für die Musik in meinem Zimmer bereitzustellen.	969	2,9	1,5
...viel Geld dafür auszugeben.	966	2,3	1,3
...umständliche Zahlungswege zu nutzen.	964	1,7	1,0

Sich Musik zu besorgen, ist häufig mit Aufwand verknüpft. Welche der folgenden Dinge nimmst Du auf Dich, um Dir Musik zu besorgen, die Du gern hörst?
Abgefragt auf einer fünfstufigen Skala von 1 = „stimme überhaupt nicht zu“ bis 5 = „stimme voll und ganz zu“.

¹⁵ Die Rangfolge ergibt sich aus der Anzahl der Items pro Aspekt, die über dem Skalenmittelwert liegen (3).

Tabelle 4.13: Aufwandsbereitschaft bei der Musikbeschaffung**3. Technischer und rechtlicher Aufwand**

...viel Speicherplatz auf meinem Computer zur Verfügung zu stellen.	967	3,9	1,2
...viel Geld für Zubehör (wie Kopfhörer, Stereo-Anlage oder MP3-Player) auszugeben.	967	3,3	1,3
...wenn ich technische Schwierigkeiten bei der Beschaffung bewältigen muss.	964	2,7	1,3
...rechtliche Risiken einzugehen.	966	2,6	1,4

Sich Musik zu besorgen, ist häufig mit Aufwand verknüpft. Welche der folgenden Dinge nimmst Du auf Dich, um Dir Musik zu besorgen, die Du gern hörst? Abgefragt auf einer fünfstufigen Skala von 1 = „stimme überhaupt nicht zu“ bis 5 = „stimme voll und ganz zu“.

Die Beherrschung legaler und illegaler Beschaffungswege wurde bereits analysiert. An dieser Stelle soll überprüft werden, ob zwischen der Beherrschung illegaler Beschaffungswege und der tatsächlichen Zahlungsbereitschaft ein Zusammenhang besteht. Zunächst wird dafür die Beherrschung von Beschaffungswegen untersucht.

Um diese Aufschlüsselung im Detail zu erhalten, wurde folgendermaßen vorgegangen: Zunächst wurden die Variablen zu den Beschaffungswegen dichotomisiert (0 = nicht beherrscht, 1 = beherrscht). Dann wurden diese Variablen folgendermaßen umkodiert: Illegale Beschaffungswege erhielten für „nicht beherrscht“ den Wert „0“, für „beherrscht“ den Wert „10“. Legale Beschaffungswege erhielten für „nicht beherrscht“ ebenfalls den Wert „0“, für „beherrscht“ den Wert „1“. Diese umkodierten Variablen wurden in einem Summenindex zusammengefasst. Anhand der einzelnen Werte kann die Anzahl beherrschter legaler und illegaler Musikbeschaffungswege abgelesen werden.

Von 83 Prozent der Befragten werden mindestens 4 illegale und zwei legale Beschaffungswege beherrscht. Alle Beschaffungswege beherrschen 55 Prozent, d.h. die Jugendlichen verstehen es, sich auf verschiedenste Arten Musik zu beschaffen. Es scheint für sie keine Rolle zu spielen, ob es legal oder illegal ist.

Vor diesem Hintergrund ist eine Überprüfung des Zusammenhangs zwischen Zahlungsbereitschaft und Beherrschung von Beschaffungswegen von Interesse. Dafür wird der dichotomisierte Index „Musik-

beschaffungskompetenz“ (vgl. Abschnitt 4.2) herangezogen und die Musikbeschaffungskompetenz zur tatsächlichen Zahlungsbereitschaft in Beziehung gesetzt. Tabelle 4.14 zeigt die Details.

Tabelle 4.14: Kreuztabelle: Musikbeschaffungskompetenz zu Zahlungsbereitschaft

Musikbeschaffungskompetenz	Zahlungsbereitschaft	
	niedrig	hoch
niedrig	83%	17%
hoch	62%	38%

n = 948, Chi-Quadrat = 2,3; nicht signifikant

Bei näherer Betrachtung der Daten fällt auf, dass Schüler mit niedriger Musikbeschaffungskompetenz eine niedrigere Zahlungsbereitschaft haben. Daraus ergibt sich, dass diese Personen insgesamt eher eine niedrige Wertschätzung von Musik besitzen.

Bei hoher Musikbeschaffungskompetenz ist hingegen auch die Zahlungsbereitschaft höher. Dies wiederum lässt darauf schließen, dass Musik generell einen höheren Stellenwert für diese Personengruppe hat. Allerdings basiert diese Erkenntnis auf einem nicht signifikanten Zusammenhang und ist daher statistisch nicht besonders gestützt.

4.3.3 Schlussfolgerungen für DS3: Beschaffungswege

Die meisten Befragten sehen die Beschaffung von Musik pragmatisch. Sie haben zwar eine positive Einstellung zu legalen Beschaffungswegen, finden diese aber unpraktisch. Der Aufwand, den sie für Musikbeschaffung bereit sind, in Kauf zu nehmen, hält sich in Grenzen. Setzt man dies in Verhältnis zur hohen Musiknutzungsdauer pro Tag, scheint Musik für viele jugendliche Schüler etwas Selbstverständliches zu sein. Ein weiterer Beleg dafür: 96 Prozent tauschen Musik auf Festplatten und USB-Sticks mit ihren Freunden. Überspitzt gesagt: Die Musik gehört den Jugendlichen, egal wie. Wenn sie nicht auf einfachem und kostenlosem Wege legal erworben werden kann, dann kostenlos und illegal. Je besser sie sich auskennen in puncto Musikbeschaffung, desto weniger sind sie außerdem bereit, für Musik Geld auszugeben.

Diese Erkenntnis zeigt das Dilemma zunehmender Nutzung und

sinkender Verkäufe. Die Frage nach der Wertschätzung von Musik bei Schülern kann also zunächst nicht mit hoch oder niedrig beantwortet werden. Es steckt mehr dahinter. So z.B. die Rechtfertigungsstrategien für illegales Downloaden, die im folgenden Kapitel ausgewertet werden.

4.4 DS4: Rechtfertigungsstrategien

Welche Rechtfertigungsstrategien für illegales Downloaden sind von zentraler Bedeutung?

Wie in Kapitel 3.2.4 erläutert, wurden die Rechtfertigungsstrategien über die Abfrage von Einstellungen bzw. Meinungen zu Musikbeschaffungswegen über 21 Einstellungsitems mit einer fünfstufigen Skala (von „stimme überhaupt nicht zu“ bis „stimme voll und ganz zu“) gemessen.

Die inhärente Konsistenz der theoriegeleiteten Rechtfertigungsstrategien wurde dann mittels Reliabilitätstests validiert.

Anschließend wurden die einzelnen Items der jeweiligen Rechtfertigungsstrategien mittels Summenindexbildung zusammengefasst. Die in der folgenden Tabelle angegebenen Index-Mittelwerte basieren auf der o.g. Fünfer-Skala. Je höher der Wert ist, desto höher war die Zustimmung zu den zugehörigen Items. In Tabelle 4.15 sind die Rechtfertigungsstrategien nach Stärke der Zustimmung geordnet:

Aus dieser Übersicht wird deutlich, dass fast alle Rechtfertigungsstrategien eine starke Zustimmung (oberhalb des Skalenmittelpunktes) erfahren haben. Die höchste Zustimmung wurde für die Strategien „Verdammung der Verdammenden“ (MW = 3,6), „Bagatellisierender Vergleich“ (MW = 3,3) und „Schuldzuschreibung“ (MW = 3,3) abgegeben. Die Strategien „Verschieben der Verantwortung“ (MW = 3,1) und „Diffusion der Verantwortung“ (MW = 3,1) sind von mittlerer Bedeutung für die Befragten. Nur die „Moralische Rechtfertigung“ (MW = 2,9) und das „Herunterspielen/Ignorieren/Falschdarstellen der Konsequenzen“ (MW = 2,8) sind unterhalb des Skalenmittelpunktes angesiedelt.

Am stärksten wird demnach die Schuld für illegales Verhalten bei der Musikbeschaffung auf die Musikindustrie übertragen. Die Befragten weisen sie von sich. Dies zeigt, dass die Musikindustrie als diffuses Bild ein schlechtes Image bei den Schülern hat. Gründe dafür können in der verspäteten Implementierung des Internets oder der Piraterieverfolgung liegen (vgl. Haupt, 2007).

Tabelle 4.15: Rechtfertigungsstrategien illegaler Musikbeschaffung mit Reliabilitätsanalyse

Rechtfertigungsstrategie	n =	MW	SD	α
Verdammung der Verdammenden	928	3,6	1,1	0,92
Bagatellisierender Vergleich	958	3,3	0,9	0,71
Schuldzuschreibung	933	3,3	1,0	0,82
Verschieben der Verantwortung	927	3,1	1,1	0,68
Diffusion der Verantwortung	926	3,1	1,1	0,73
Moralische Rechtfertigung	955	2,9	0,8	0,68
Herunterspielen/Ignorieren/Falschdarstellender Konsequenzen	952	2,8	1,0	0,62

Zustimmungsmittelwerte auf fünfstufiger Skala von 1 = „stimme überhaupt nicht zu“ bis 5 = „stimme voll und ganz zu“, Fragen: „Wie sehr stimmst Du den folgenden Einstellungen zur Musikbeschaffung zu?“ und „Und was hältst Du von diesen Meinungen zur Musikbeschaffung?“ Eine Liste der zugehörigen Items ist im Methodenkapitel der Schülerstudie zu finden. Reliabilitätsanalyse nach Cronbach's Alpha.

Um die Anwendung von Rechtfertigungsstrategien bei den befragten Schülern tiefergehend zu analysieren, werden sie zunächst auf Zusammenhänge mit der Zahlungs- und Beschäftigungsbereitschaft überprüft.

Wie im Methodenteil erläutert, stellen die einzelnen Rechtfertigungsstrategien für illegales Downloaden jeweils ein Bündel von Einzelvariablen dar, die zu Indizes zusammengefasst wurden.

Diese Strategien wurden auf Zustimmung mittels einer im Methodenteil beschriebenen Fünferskala (1 = „stimme überhaupt nicht zu“ bis 5 = „stimme voll und ganz zu“) abgefragt. Damit sievergleichbar sind, wird die Zustimmung zu den einzelnen Rechtfertigungsstrategien aggregiert und dichotomisiert: Alle Befragten, die unterhalb des Skalenmittelpunktes liegen, äußern demnach eine niedrige Zustimmung zu den Rechtfertigungsstrategien. Diejenigen, die oberhalb des Skalenmittelpunktes liegen, zeigen eine hohe Zustimmung. Um zu überprüfen, ob die o.g. beiden Gruppen hinsichtlich der Zustimmung zu den Rechtfertigungsstrategien einen signifikanten Zusammenhang aufweisen, wird die Intensität der Zustimmung betrachtet.

Die folgende Kreuztabelle zeigt den Zusammenhang zwischen Zahlungs- bzw. Beschäftigungsbereitschaft und der Zustimmung zu den Rechtfertigungsstrategien.

Tabelle 4.16: Kreuztabelle: Gruppenvergleich (BB & ZB) zu Rechtfertigungsstrategien

	Rechtfertigungsstrategien	
	niedrig	hoch
hohe BB & hohe ZB	39%	61%
hohe BB & niedrige ZB	21%	79%

n = 484 (nur die Befragten, die zu einer der beiden Kategorien gehören und ihre Zustimmung zu den Rechtfertigungsstrategien geäußert haben), Chi-Quadrat = 4,6; nicht signifikant

Eine hohe Zustimmung zu Rechtfertigungsstrategien für illegales Downloaden ist bei hoher Beschäftigungsbereitschaft und niedriger Zahlungsbereitschaft höher als bei hoher Zahlungsbereitschaft. Dieser Zusammenhang ist zwar nicht signifikant, ermöglicht aber trotzdem eine gewisse Erkenntnis. So kann daraus gefolgert werden, dass Personen, die mehr Ausreden parat haben, eine niedrigere Zahlungsbereitschaft haben.

Als nächstes wird der Zusammenhang zur Musikbeschaffungskompetenz überprüft. Dies liegt nahe, da die Rechtfertigungsstrategien als Ausreden für ein bewusst falsches bzw. moralisch verwerfliches Verhalten bei der Musikbeschaffung eingesetzt werden. Gemäß der theoretischen Herleitung basiert die Anwendung von Rechtfertigungsstrategien auf der Anwendung eben dieses illegalen Verhaltens.

Hypothetisch formuliert lässt sich ableiten: Je mehr illegale Beschaffungswege beherrscht werden, desto wahrscheinlicher ist die Anwendung von Rechtfertigungsstrategien im Sinne von Ausreden. Dies soll im Folgenden mittels Korrelationsanalyse überprüft werden:

Tabelle 4.17: Korrelationsmatrix: Rechtfertigungsstrategien und Musikbeschaffungskompetenz

Rechtfertigungsstrategie	Musikbeschaffungskompetenz
Bagatellisierender Vergleich	0,95**
Schuldzuschreibung	0,73*
Moralische Rechtfertigung	0,72*
Diffusion der Verantwortung	0,68*
Verdammung der Verdammenden	0,10**
Verschieben der Verantwortung	0,59
Herunterspielen/Ignorieren/Falschdarstellender Konsequenzen	0,20

n = 972; Pearson's r; **= die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 signifikant.

*= die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 signifikant.

Wie die Tabelle zeigt, besteht zwischen fünf der sieben Rechtfertigungsstrategien und der Musikbeschaffungskompetenz ein positiver, signifikanter Zusammenhang. Dadurch wird die o.g. Hypothese bestätigt. Am stärksten korreliert der „Bagatellisierende Vergleich“ ($r = 0,95$) mit der Musikbeschaffungskompetenz. Je höher diese ist, desto eher wird das illegale Downloaden verharmlost und als Bagatelle im Vergleich zu anderen Vergehen dargestellt.

Neben der Musikbeschaffungskompetenz ist die Zahlungsbereitschaft auf Abhängigkeit mit den Rechtfertigungsstrategien zu überprüfen. Folgt man der theoretischen Herleitung, müsste die Zahlungsbereitschaft mit Zunahme der angewandten Rechtfertigungsstrategien sinken. Mittels einer logistischen Regressionsanalyse wird dieser Zusammenhang getestet. Dabei wird versucht, die Anwendung von Rechtfertigungsstrategien einer von zwei Gruppen zuzuordnen: Gruppe 0 für niedrige, Gruppe 1 für hohe Zahlungsbereitschaft.

Wie Tabelle 4.18 zeigt, haben drei der Rechtfertigungsstrategien (Moralische Rechtfertigung, Verschieben der Verantwortung und Bagatellisierender Vergleich) einen positiven Einfluss auf die Zahlungsbereitschaft.

Auf die anderen trifft die o.g. Annahme zu. Bei mehr angewandten Rechtfertigungsstrategien ist es wahrscheinlicher, dass eine nied-

rige Zahlungsbereitschaft besteht. Nach der logistischen Regression werden die Fälle zu 62 Prozent richtig zugeordnet. 62 Prozent der Befragten können also auf Grund ihres Rechtfertigungsverhaltens der davon abhängigen Zahlungsbereitschaft (entweder hoch oder niedrig) zugeordnet werden.

**Tabelle 4.18: Logistische Regression:
Rechtfertigungsstrategien auf Zahlungsbereitschaft**

Rechtfertigungsstrategie	B	SE	Wald	Sign.
Diffusion der Verantwortung	-0,283	0,119	5,673	0,017*
Herunterspielen/Ignorieren/Falschdarstellung der Konsequenzen	-0,208	0,101	4,244	0,039*
Verschieben der Verantwortung	0,175	0,094	3,482	0,062*
Bagatellisierender Vergleich	0,144	0,098	2,167	0,141
Schuldzuschreibung	-0,159	0,12	1,756	0,185
Verdammung der Verdammenden	-0,075	0,096	0,613	0,434
Moralische Rechtfertigung	0,048	0,102	0,228	0,633

n = 868; Methode: Einschluss; Nagelkerkes R-Quadrat = 0,07,

Prozentsatz der richtig vorhergesagten Fälle: 62,4 %; Logistische Regression: Gruppe 0 = niedrige Zahlungsbereitschaft, Gruppe 1 = hohe Zahlungsbereitschaft. Die Rechtfertigungsstrategien setzen sich jeweils aus mehreren Items zusammen und sind hier als Indizes aggregiert. *) Signifikantes Ergebnis bei $p < 0.10$

Von den sieben Rechtfertigungsstrategien haben drei einen signifikanten Einfluss (bei $p < 0.10$) auf die Zahlungsbereitschaft (Tabelle 4.19). Die nicht signifikanten Zusammenhänge werden nicht näher betrachtet.

Dabei lässt sich für die „Diffusion der Verantwortung“ und das „Herunterspielen/ Ignorieren/Falschdarstellung der Konsequenzen“ ein plausibler weil negativer Zusammenhang erkennen. Je höher die Zustimmung zu diesen Rechtfertigungsstrategien ist, desto wahrscheinlicher ist eine geringe Zahlungsbereitschaft. Wer sich also nur als einer von vielen illegalen Downloadern betrachtet, dessen einzelnes Handeln in der großen Masse kaum ins Gewicht fällt, vertritt also eher den Standpunkt, kein Geld für Musik ausgeben zu wollen.

Dahinter könnte die Einstellung stecken, dass man ja eh kaum Schaden anrichtet, warum sollte man sein Verhalten also ändern? Dies geht einher mit dem "Herunterspielen/ Ignorieren/Falschdarstellen der Konsequenzen". Auch hier scheint der negative Zusammenhang plausibel (Tabelle 4.19). Die Befragten, die ihr illegales Handeln ‚gar nicht so schlimm finden, weil es ja keine große Sache ist‘, sind auch weniger bereit Geld für Musik auszugeben.

Das dritte signifikante Ergebnis ist allerdings etwas verwirrend: Die Rechtfertigungsstrategie "Verschieben der Verantwortung" weist einen positiven Zusammenhang zur Zahlungsbereitschaft auf. Das würde bedeuten, je stärker die Zustimmung also dahingehend ist, dass die Musikindustrie doch selbst Schuld daran ist, dass so viel illegal heruntergeladen wird, desto wahrscheinlicher wäre eine hohe Zahlungsbereitschaft. Dieser Zusammenhang steht den anderen beiden entgegen. Allerdings könnte folgende Erklärung hier greifen:

Wenn die Befragten zu wissen meinen, dass die Musikindustrie selbst Schuld ist, und nicht die illegalen Downloader, dann teilen sie offenbar die Meinung von einigen Experten. Diese attestieren der Branche, dass sie es verschlafen hat, die Möglichkeiten des Internets für sich zu nutzen (z.B. Renner, 2008). Die befragten Schüler sind zwar keine Experten, aber wenn sie dieses Wissen für richtiges Faktenwissen halten, scheint eine Beschäftigung mit musikökonomischen Zusammenhängen bei ihnen durchaus stattzufinden. Überspitzt könnte man meinen, dass sie also entweder aus Interesse am spannenden Geschehen der Branche oder aber aus Mitleid für eine sterbende Industrie bereit sind, Geld für Musik auszugeben. Diese Mutmaßungen bleiben jedoch ungeklärt.

Versteht man diese Strategien als Ausreden, ergibt sich eine eindeutige Tendenz: Bewusst illegale Musikbeschaffung muss für den einzelnen neutralisiert werden. Das wiederum bringt plausiblerweise eher eine geringe Bereitschaft mit sich, für Musik Geld auszugeben.

Ein Grund dafür könnte sein, dass Musikbeschaffung für die befragten Schüler ein einfaches Prozedere ist, egal auf welchem Weg es geschieht. Wenn sie von der Musikindustrie kriminalisiert werden, weil sie sich die Musik illegal und kostenlos besorgen, fühlen sie sich ertappt und müssen bzw. wollen sich vor sich selbst rechtfertigen. Dieser Prozess scheint mental aufwendig zu sein, weshalb nicht die Musik an sich, sondern die Musikindustrie als institutionalisierter Mu-

sikanbieter negativ konnotiert sind und für Musik weniger Geld ausgegeben wird. In letzter Konsequenz besteht die Möglichkeit, dass die ökonomische Wertschätzung abnimmt.

4.4.1 Schlussfolgerungen für DS4: Rechtfertigungsstrategien

Der starke Zusammenhang zwischen der Strategie „Bagatellisierender Vergleich“ und der Musikbeschaffungskompetenz legt die Schlussfolgerung nahe, dass illegale Musikbeschaffung nur als Kavaliersdelikt wahrgenommen wird. Dies könnte mit Gewohnheiten der Schüler zusammenhängen. Die heutige Generation von Schülern wächst damit auf, kostenlos und legal über Musik zu verfügen, z.B. über Streaming Services wie Simfy¹⁶ oder LastFM¹⁷.

Insgesamt sind sich die Befragten der Illegalität ihres Handelns bewusst, wenn sie downloaden oder nicht autorisiert Musik tauschen. Sie wissen, dass sie etwas Unrechtes tun. Allerdings scheint dieses Handeln eher dogmatischer Natur zu sein. Ein Bewusstsein hinsichtlich möglicher Folgen für Künstler und Label - deren Anteil an der Erstellung einer ‚Musikdatei‘ ist den meisten Jugendlichen nicht bekannt – wird nicht entwickelt. Daher ist das Verhalten der Befragten zwar einerseits als mangelnde Wertschätzung interpretierbar, andererseits aber ein Indiz dafür, dass in diesem Bereich das Wissen stärker ausgebaut werden sollte.

4.5 Zusammenfassung der Ergebnisse der Schülerstudie

Das eigene Taschengeld für Musik auszugeben, scheint bei den befragten Schülern nicht an erster Stelle zu stehen. Insgesamt ist die finanzielle Wertschätzung eher gering. Ursachen dafür können nur vermutet werden. Damit aufgewachsen, Musik jederzeit über verschiedenste Kanäle kostenlos zur Verfügung zu haben, sind die Befragten nicht bereit, dafür Geld auszugeben. Sie wurden damit sozialisiert, dass Musik nichts kostet.

Trotz der hohen Musiknutzungsdauer, kann die Beschäftigungsbereitschaft als gering eingestuft werden, zumindest bei den hier abgefragten Beschäftigungsformen. Musikbeschaffung betrachten die Befragten eher pragmatisch. Sie haben zwar eine positive Einstel-

¹⁶ www.simfy.de

¹⁷ www.last.fm

lung zu legalen Beschaffungswegen, finden diese aber eher unpraktisch. Der Aufwand, den sie für Musikbeschaffung auf sich nehmen, ist begrenzt. Die Befragten sind sich bei einigen Beschaffungswegen durchaus der Illegalität bewusst. Es kann jedoch vermutet werden, dass dies eher dogmatischer Natur ist, sie dies also tun, um damit ihre ablehnende Haltung gegenüber der Musikindustrie zum Ausdruck zu bringen. Ein Bewusstsein für mögliche Auswirkungen auf Künstler und Label ist kaum erkennbar. Die Schuld für illegales Handeln wird bei den Plattenfirmen gesucht und illegale Musikbeschaffung nur als Kavaliersdelikt wahrgenommen.

Musik scheint für viele jugendliche Schüler selbstverständlich zu sein.

4.6 Beantwortung der Forschungsfrage 1:

Wie steht es um die Wertschätzung von Musik bei jugendlichen Schülern?

Die Wertschätzung von Musik bei jugendlichen Schülern ist ambivalent. Zwar ist Musik ihnen wichtig, was man vor allem an der hohen Nutzungsdauer erkennen kann, jedoch sind sie größtenteils nicht bereit, Geld für sie auszugeben. Allerdings ist die Musiknutzungsdauer im Laufe der Zeit gestiegen, was dem widerspricht. Dies lässt hoffen, dass langfristig eine Transformation der kulturellen in finanzielle Wertschätzung stattfindet. Wenn im Erwachsenen-Leben der heute Jugendlichen Musik immer noch eine wichtige Rolle spielt, werden sie vielleicht bereit sein, mehr Geld dafür auszugeben. Das wiederum wäre förderlich für die musikalisch-kulturelle Vielfalt.

Wie die Analyse der potenziellen Zahlungsbereitschaft zeigte, wären die befragten Schüler bereit, für Musik nach Mode am meisten Geld auszugeben. Vermutet man einen Gewöhnungseffekt an den Umstand, dass Musik kostenlos verfügbar ist, widerspräche dies jedoch der Hoffnung auf eine zukünftig steigende Zahlungsbereitschaft.

Da die Musikbeschaffungskompetenz und die Anwendung von Rechtfertigungsstrategien für illegales Downloaden negativ mit der Zahlungsbereitschaft zusammenhängen, ist davon auszugehen, dass die kostenlose Verfügbarkeit von Musik eine wachsende Bedeutung für jugendliche Schüler haben wird. Dies hätte zur Folge, dass die ökonomische Wertschätzung im Laufe der Zeit immer weniger positiv mit der kulturellen Wertschätzung für Musik korrelieren würde.

Wie die Analyse gezeigt hat, finden sich zwischen den einzelnen Schulformen kaum Unterschiede in Bezug auf die Wertschätzung von Musik. Daraus lässt sich die Hypothese ableiten, dass die Wertschätzung von Musik nicht von der Schulform abhängt.

Daher werden die Lehrpläne hinsichtlich der Schulformen untersucht. Wenn sich herausstellt, dass bestimmte Schulformen die Thematik intensiver behandeln, liegt ggf. eine mangelnde Umsetzung im schulischen Alltag vor. Diese kann wiederum mit dem Lehrerhandeln zusammenhängen. Das wird im Anschluss an die im folgenden Kapitel dargestellte Lehrplananalyse untersucht.

KAPITEL 5
Analyse der Lehrpläne für das
Fach Musik

5. Analyse der Lehrpläne für das Fach Musik

Zur Erschließung von Forschungsfrage 2 („In wie weit gibt es eine curriculare Verankerung des Themas ‚Entstehung und Verbreitung von Musik?‘“) werden diese Richtlinien näher betrachtet.

In Deutschland fällt das Bildungswesen in den Kompetenzbereich der Bundesländer (Art. 23, GG), dazu gehört auch die Entwicklung von Lehrplänen. Folglich wird deren Analyse zunächst auf Ebene der Bundesländer durchgeführt, bevor eine thematisch tiefergehende, vergleichende Untersuchung nach Schulformen stattfindet.

Zuvor soll das methodische Vorgehen der Lehrplananalyse, die Eigenschaften des Untersuchungsmaterials sowie das analytische Vorgehen systematisch beschrieben werden.

5.1 Methodisches Vorgehen der Lehrplananalyse

Um die Inhalte der Lehrpläne auf die Thematik „Entstehung und Verbreitung von Musik“ zu untersuchen, wird die Methode der Inhaltsanalyse gewählt. Da es jedoch nicht um die Interpretation von Aussagen geht, sondern lediglich um die Überprüfung, ob der Musikmarkt als Thema für den Musikunterricht vorgesehen ist, werden die Techniken der Inhaltsanalyse explorativ angewandt. Es handelt sich um eine kursorisch induktive Inhaltsanalyse. Dies bedeutet, dass anhand der o.g. Forschungsfrage weiche Aufgreifkriterien formuliert werden, die bei der Durchsicht der Lehrpläne als Ersatz für ein Kategoriensystem dienen.

Da nicht gezählt wird, wie oft einzelne Begriffe vorkommen, liegt weder eine quantitative (siehe bspw. Rössler, 2010) noch eine qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) vor. Während des Analyseprozesses findet keine Interpretation der Inhalte und ihre permanente Kategorisierung statt. Die hier durchgeführte Analyse ist monodimensional, weil es einzig um das Vorhandensein der Thematik „Entstehung und Verbreitung von Musik“ geht. Wird das Thema genannt, ist die Textstelle aus dem jeweiligen Lehrplan in der Ergebnisdarstellung aufgeführt (s.u.).

5.2 Untersuchungsmaterial: Lehrpläne

Das Untersuchungsmaterial für die Lehrplananalyse sind die Lehrpläne. Die relevante Grundgesamtheit für die Forschungsfrage („In wie weit gibt es eine curriculare Verankerung des Themas ‚Entstehung und

Verbreitung von Musik?“) stellen alle Lehrpläne für das Fach Musik an allgemeinbildenden Schulen dar. Sonder-, Förder- und berufsbildende Schulen werden ausgenommen, weil sie andere pädagogische Schwerpunkte setzen müssen. Eine Stichprobenziehung erscheint für diese Studie nicht sinnvoll, da alle Bundesländer unterschiedliche Curricula haben. Daher handelt es sich um eine Vollerhebung: Alle Lehrpläne aller Bundesländer für das Fach Musik an allgemeinbildenden Schulen, die zum Zeitpunkt der Analyse über den deutschen Bildungsserver online erreichbar waren¹⁸, wurden herangezogen. Im Anhang ist ein „Verzeichnis der untersuchten Lehrpläne nach Bundesländern“ zu finden.

5.3 Analytisches Vorgehen

Ziel der Lehrplananalyse war es, Anknüpfungspunkte bzw. Verankerungen der Thematik „Entstehung und Verbreitung von Musik“ in den Lehrplänen für das Fach Musik zu finden. Eine Inventarisierung aller Themen dieses Unterrichtsfaches wurde nicht vorgenommen¹⁹. Die Lehrpläne wurden auf folgende Schlagworte untersucht: Musikmarkt, Marketing, Medien, Wirtschaft, Produktion, Download und Wert. Diese Begriffe umschreiben die zentralen Aspekte der Thematik „Entstehung und Verbreitung von Musik“ und können als Aufgreifkriterien verstanden werden. Sobald einer dieser Begriffe erschien, wurde die entsprechende Textstelle heuristisch analysiert und auf thematische Zugehörigkeit geprüft. Diese Analyse des Untersuchungsmaterials wurde für jeden Lehrplan einzeln durchgeführt, um das Vorhandensein von thematischen Anknüpfungspunkten zu überprüfen. Die Vorgehensweise der induktiven Kategorienbildung wird von Mayring wie folgt beschrieben: „Grundgedanke ist, aus der Fragestellung der Studie abgeleitet und theoretisch begründet ein Definitionskriterium festzulegen, das bestimmt, welche Aspekte im Material berücksichtigt werden sollen, und dann schrittweise das Material danach durcharbeiten“ (Mayring, 2000, S. 4). Nachdem die Lehrpläne durchgearbeitet wurden, konnte eine deskriptive Darstellung der Ergebnisse für jedes Bundesland vorgenommen werden. Im Anschluss daran wurden die Ergebnisse einer informationsverdichtenden, vergleichenden Analyse unterzogen, um pointiertere Aussagen treffen zu können.

¹⁸ <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=400>

¹⁹ Im Anhang ist eine Übersicht aller Themen zu finden, die auf heuristischer Basis anhand der Lehrplananalyse ermittelt werden konnten.

5.4 Ergebnisse der Analyse: Thematische Anknüpfungspunkte der Lehrpläne für das Fach Musik

Die systematische Analyse der Lehrpläne hat gezeigt, dass das Fach Musik in allen Bundesländern relevante Aspekte zum Thema „Entstehung und Verbreitung von Musik“ - zumindest in Anknüpfungspunkten - aufweist. Diese sind mehr oder minder konkret formuliert. Im Folgenden werden die thematischen Anknüpfungspunkte nach Bundesländern aufgeführt²⁰ :

Baden-Württemberg

Hauptschule und Werkrealschule

In Baden-Württemberg ist für den Jahrgang zehn der Haupt- und Werkrealschule folgendes Lernziel formuliert: Die Schüler sollen den Einfluss der Print- und Elektronikmedien auf die Entwicklung, Präsentation und Vermarktung von Musik-, Kunst- und Sportidolen kennen lernen (Jg. 10, S. 149).

Bayern

Realschule

In den bayerischen Lehrplänen lassen sich für die Realschule im Bereich Musik und Medien Anknüpfungspunkte finden. Die Schüler der Klasse acht sollen die Bedeutung von Internet und Multimedia, moderne Musikproduktion, digitale Studioteknik, Musik als Bestandteil von Multimedia und Rechte des Download-Verfahrens kennen lernen (Jg. 8, S. 363). Zudem ist für Klasse neun vorgesehen, Stile, Trends und Berufsfelder des aktuellen Musikmarkts zu betrachten (z. B. durch Expertengespräche sowie Beobachtungen der Wirkung auf Verhalten und Kleidung) (Jg. 9, S. 463).

Gymnasium

An bayerischen Gymnasien ist für Jahrgang sieben eine Implementierung des Themas unter der Rubrik „Musik im Kontext“ vorgesehen: „Die digitale Technik hat die Hörgewohnheiten beeinflusst und den Musikmarkt verändert. Durch eigene Experimente, Nachforschungen und Gestaltungsversuche werden sich die Schüler des Einflusses der Neuen Medien auf die Musik bewusst.“ Unter dem Aspekt „Musik und

²⁰ Schulformen, die nicht aufgeführt sind, wiesen keine thematischen Anknüpfungspunkte in ihren Lehrplänen auf.

Neue Medien“ sollen zudem die Themen „Musik im Internet“ und „Fragen des Urheberrechts“ (Jg. 7, S. 44) behandelt werden.

In der Oberstufe könnte diese Thematik in Projektform behandelt werden. So heißt es im Lehrplan: „Ziel dieses Projekts ist es, dass sich die Schüler über einige Wochen vielfältig und – soweit möglich – umfassend mit einer musikalischen Thematik auseinandersetzen. Das Spektrum an Themenstellungen kann sich über die ganze Bandbreite an Musik erstrecken, so dass der Schwerpunkt nach Interessenlage der Schülergruppe und den sich bietenden Möglichkeiten vor Ort individuell festgelegt werden kann“ (Jg. 11/12, S. 169).

Berlin und Brandenburg

Grundschule

Der Lehrplan für die Grundschule sieht in Berlin und Brandenburg eine Auseinandersetzung mit Musikberufen vor. Die Schüler sollen lernen, „Musikberufe [zu] benennen und musikalische Tätigkeiten zuordnen [zu können]“. Außerdem soll unter den Gesichtspunkten „Musik in Funk und Fernsehen, Musikmarkt“ die Entstehung einer Musikproduktion beschrieben und zu einem Musikstück ein passendes CD-Cover gestaltet werden (Jg. 5+6, S. 31 - 32).

Sekundarstufe I

In Sekundarstufe I findet sich ein Anknüpfungspunkt im Bereich „Musik und Gesellschaft“: „Bei der Betrachtung von Musik im Kontext wird nach individuellen und gesellschaftlichen Bedeutungen, nach historischen Veränderungen, nach wirtschaftlichen Aspekten, nach den Mechanismen des Musikmarkts und nach den Umgangsweisen mit Musik in anderen Kulturen gefragt“ (S. 16). Wichtige Aspekte sind dabei: Musik als gesellschaftliches Ereignis, Musik als Wirtschaftsfaktor, Stars und Fans, Eventkultur, Musikberufe und Musikleben der Stadt.

Oberstufe

Für die Oberstufe in Berlin und Brandenburg bietet der Themenkomplex „Musik im gesellschaftlichen Kontext“ eine inhaltliche Verzahnung an. Hier sollen das Verhältnis von Komponist und Publikum, Institutionen des Musiklebens, Musikwelt als Berufsfeld, Musik als Wirtschaftsfaktor, Rolle der Medien bei der Musikverbreitung und

Geschmacksbildung erarbeitet werden: „Die Schülerinnen und Schüler erschließen das gesellschaftliche Umfeld, in dem Musikausübung und Musikrezeption stattfinden. Soziale, politische und wirtschaftliche Rahmenbedingungen werden zum Gegenstand des Nachdenkens gemacht. Die Schülerinnen und Schüler untersuchen die Rollen aller am Kulturleben Beteiligten und entwickeln ein Verständnis für die Funktionalisierung von Musik im Dienste politischer, religiöser und wirtschaftlicher Interessen.“ (S. 16).

Bremen

Sekundarschule / Gymnasium / Gesamtschule

Der gemeinsame Lehrplan für die Sekundarschule, die gymnasiale Unterstufe und die Gesamtschule sammelt die Thematik unter dem Komplex „Musik und Medien“. Für die Jahrgänge sieben und acht sollen die Themenbereiche „Musik in der Werbung“, „Videoclips“ und „Geschichte der Tonträger: Von der Schallplatte zur MP3-Datei“ erarbeitet werden (Jg. 7/8, S. 8). In den Klassen neun und zehn wird konkret auf den Musikmarkt verwiesen. Dort sollen die Punkte „Regionaler Musikmarkt contra Starprinzip mit globaler Vermarktung“ und die „Entwicklung von Konzertwesen/Verlagswesen/Musikzeitschriften“ behandelt werden (Jg. 9/10, S. 8).

Sekundarstufe II

In der Sekundarstufe II geht es im Themenfeld „Musik im gesellschaftlichen Kontext“ um die Bereiche „Institutionen des Musiklebens“, „Musik als Wirtschaftsfaktor“ und die „Bedeutung der Medien“ (S. 7).

Hamburg

Haupt- und Realschule

Der gemeinsame Lehrplan für die Hamburger Haupt- und Realschule sieht für die Jahrgänge sieben bis zehn vor, dass „Ausbildungsberufe des Musikmarktes“ (S. 8), „Musikmarkt und Massenmedien“ (S. 9) sowie die „Funktion und Wirkung von Musik“ behandelt werden. Darüber hinaus sind die Themenbereiche „Stars und Fans“, „Videoclips“, „Coverversion und Plagiat“, „Urheberrecht“, „Musik im Internet“,

„Produktionsverfahren und Kostenanteile“, „Vertriebswege“, „Charts“, „Werbung“, „Live-Konzert“ und „Studioaufnahme“ zu bearbeiten. Konkretisiert werden diese durch die Beschäftigung mit „Populären Musiksendungen im Fernsehen“, „Einschaltquoten“, „Stilkategorien (z. B. im Tonträger-Handel) und Zielgruppen“, „Umsatzanteile der einzelnen Musiksparten am Gesamtumsatz“ sowie Recherchearbeiten zu „Musikfirmen, Studios, Konzertveranstalter und Konzertstätten in Hamburg“. Außerdem soll die „Aufnahme im Mehrspurverfahren“ besprochen werden. Ein Planspiel über „Produktion und Vertrieb eines neuen Musiktitels (Simulation, Gruppenarbeit, Rollenspiel)“ ist vorgesehen. Daneben sollen die Schüler Informationen zu einschlägigen Ausbildungsgängen der Hamburger Berufsschulen in den Bereichen „Musikindustrie“, „Medien“, „Veranstaltungstechnik“, „Bühnenausstattung und Bühnentechnik“ sowie „Handel“ und „Werbung“ erhalten (Jg. 7 - 8, S. 16; Jg. 9-10, S. 15).

Gymnasium

Für Hamburger Gymnasium sind folgende thematisch relevante Inhalte festgehalten: Die Schüler sollen „ihren persönlichen Umgang mit Musik“ reflektieren und „grundlegende Wirkungsweisen des Musikmarkts“ (Sek. I, S. 12) erarbeiten. Die zu erreichenden Lernziele sind „Kenntnisse über den Musikmarkt und die Massenmedien, über Eigentums- und Verwertungsrechte“ sowie die „Thematisierung von Berufen der Musikindustrie“ (Gym OS, S. 10).

Stadtteilschule

In der Stadtteilschule ist vorgesehen, dass „die Schüler [...] die Funktionalisierung von Musik (z. B. in der Wirtschaft, der Werbung, der Medizin)“ thematisieren (S. 18).

Primarschule

Die thematischen Anknüpfungspunkte im Lehrplan der Primarschule sind darin zu finden, dass „Schüler [...] ihren persönlichen Umgang mit Musik“ reflektieren sowie „grundlegende Wirkungsweisen des Musikmarkts“ kennen lernen sollen (S. 17).

Hessen

Hauptschule

Der hessische Lehrplan für die Hauptschule bietet thematische Anknüpfungspunkte für „Entstehung und Verbreitung von Musik“ unter dem Aspekt „Funktionale Musik: Musikmarkt“. Dort sollen „Ursachen für unterschiedlichen Musikgeschmack“ und „Einstellungen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler zu ihrem Musikgeschmack“ erörtert werden. Außerdem ist vorgesehen, dass die Schüler „die Idolfunktion von Stars hinterfragen“ sowie „Elemente des Marketings bei aktuellen Musikproduktionen untersuchen“ und die „Bedeutung des Sounds und des Soundwandels für das Kauf- und Hörverhaltens aufzeigen“ (Jg. 9, S. 23).

Realschule

In der hessischen Realschule sollen unter dem Themenkomplex „Aktuelle Szene - Musikmarkt - Musikproduktion“ „Strategien zur Vermarktung von Musik“ und „Imagebildende außermusikalische Stilelemente“ erkannt sowie ihre Bedeutung erörtert werden. Darüber hinaus sollen die Schüler „Elemente des Marketings bei aktuellen Musikproduktionen untersuchen (Name, Outfit, Biografie, Mythenbildung, Events)“ (Jg. 10, S. 19).

Gymnasium

Das Curriculum für hessische Gymnasien bietet folgende thematische Anknüpfungspunkte: Die Schüler sollen „Musik in der Umwelt/ Funktionen von Musik, Vermarktungsmechanismen und manipulative Aspekte von Musik“ kennenlernen (S. 33) und über „Musik als Ware“ (S. 52) sowie „Interpreten oder Musikgruppen als Marken“ reflektieren. Dazu sollen „historische Beispiele für das wirtschaftliche Verhältnis zwischen Künstler, Werk und Publikum“ sowie „Elemente des Marketings bei aktuellen Musikproduktionen“ erarbeitet werden. Außerdem sollen sie „musikbezogene Berufe und Tätigkeiten“ kennen und einschätzen lernen sowie „Mechanismen des Musikmarkts (Verkaufszahlen, Starkult, etc.)“ untersuchen und kritisch hinterfragen (S. 59). Unter dem Aspekt „Musik im Alltag“ sollen „Musikvorlieben (Umfragen, Vergleiche)“ sowie „mediale Beeinflussung von Musikgeschmack“ und

„Musikproduktionen für Gebrauchszwecke“ behandelt werden (S. 26). Die Themenbereiche „Internetmusikangebote“ und „Urheberrecht“ werden im Lehrplan festgehalten. Abschließend sollen die Schüler ein „Marketingkonzept für ein Musikprodukt“ entwickeln, indem sie eine Umfrage durchführen, einen Finanzplan erstellen und sich Gedanken zu Werbung, Presse sowie Verkaufsplanung machen (S. 26).

Mecklenburg-Vorpommern **Schultypenübergreifend**

Der schultypenübergreifende Lehrplan in Mecklenburg-Vorpommern enthält thematische Anknüpfungspunkte im Komplex „Vermarktung und Starkult“ (Jg. 7 - 10, S. 24). Dort sollen die Bereiche „Marktstrategien, Einheit von Produkt, Klientel, Bild, Text und Musik“ sowie „Musik und Markt: Strategien, Star, Fan“ behandelt werden (Jg. 7 - 10, S. 28).

Niedersachsen **Gymnasium**

Im niedersächsischen Curriculum für Gymnasien sollen Schüler erkennen, „dass Musik die wirtschaftliche Grundlage einer umfangreichen Industrie und eines weit verzweigten Handels ist“. Sie sollen „Auswirkungen eines von wirtschaftlichen Überlegungen gesteuerten Musikmarktes einschließlich des rechtlichen Aspektes“ reflektieren (S. 29). Konkretisiert wird dieser thematische Anknüpfungspunkt durch den Komplex „Musik in Bezügen zu Geschichte und Gesellschaft“ sowie die Beschäftigung mit „Musikindustrie und Massenmedien“, wobei ein Einblick in „Angebot und Funktionsweise des Musikmarktes (z.B. Hitparade, Konzertreihen und -tourneen, Festivals, Bild- und Tonträger, Zeitschriften, Starkult)“ gegeben werden soll (S. 37).

Nordrhein-Westfalen **Gymnasium**

Der Lehrplan für Gymnasien in Nordrhein-Westfalen enthält einen thematisch relevanten Anknüpfungspunkt unter dem Aspekt „Mensch und Medien“. Schüler sollen einen „Blick hinter die Kulissen“ werfen

und die „Struktur des Musikmarktes“ beleuchten sowie eine „Eigenproduktion im Tonstudio“ durchführen (Jg. 9/10, S. 52).

Rheinland-Pfalz

Hauptschule / Realschule / Gymnasium

In Rheinland-Pfalz sehen die Lehrpläne vor, „fachübergreifende Bezüge“ für die Bereiche „Konzertwesen und Musikmarkt“ (HS: Jg. 7/8, S. 41; RS: Jg. 7/8, S. 65; GYM, Jg. 8/9, S. 95) sowie „Musik als Markt (Ware)“ herzustellen (Jg. 9/10, S. 113).

Saarland

Realschule

Das Curriculum für die saarländische Realschule legt fest, dass „Ausbildung und Berufsleben eines Musikers“ thematisiert werden (Jg. 6, S. 126). Zudem sollen die Schüler „musikalische Leistungen von Lehrerinnen und Lehrern, Mitschülerinnen und Mitschülern sowie von eingeladenen Musikerinnen und Musikern kennen und würdigen lernen“ (Jg. 6, S. 129). Darüber hinaus ist vorgesehen, „die Bedeutung und den Einfluss der Musikindustrie und der Medien auf die Pop- und Rockmusik [zu] untersuchen“ (Jg. 9, S. 287).

Gymnasium

Im saarländischen Gymnasium finden sich thematisch relevante Anknüpfungspunkte unter dem Aspekt „Pop- und Rockmusik“. Dabei soll die „Vermarktung durch Tonträger, der Stars mit Hilfe der Kommunikationsmedien (Radio, TV, Jugendzeitschriften, Charts, Internet)“ thematisiert werden (Jg. 9, S. 31). Darüber hinaus ist die Auseinandersetzung mit „Musikberufe[n] im Wandel der Zeit“ vorgesehen (Jg. 7, 2006, S. III).

Sachsen

Mittelschule

Die curricularen Richtlinien der Mittelschule Sachsens weisen Anknüpfungspunkte unter dem Aspekt „Kulturell Leben - Einblick gewinnen in die Besonderheiten des Musiklebens im eigenen Wohnort/in

der eigenen Region“ auf. Die Vielschichtigkeit des Musiklebens soll erfasst werden, indem „Musizierstätten, Radio, Fernsehen, Vereine, Musik- und Tanzschulen, Klangkörper, Musikmarkt“ thematisiert werden (Jg. 6, S. 11).

Im Wahlbereich können die Schüler „die Tätigkeit eines Musikers“ näher beleuchten und „Einblick gewinnen in die Tätigkeit eines aktiven Musikers (Gespräch mit einem Musiker)“ (Jg. 7, S. 15). Außerdem ist die Auseinandersetzung mit „aktuelle[n] musikalische[n] Entwicklungen“ sowie dem „Einfluss von Medien auf den eigenen Musikgeschmack“ vorgesehen (Jg. 9, S. 21). Schließlich ist die Reflexion über die „Darstellung von Musiker-Persönlichkeiten in verschiedenen Medien“ unter der Einbeziehung von „Strategien zur Vermarktung von Musik“ (Jg. 10, S. 22) beabsichtigt.

Gymnasium

Der Lehrplan für das Gymnasium in Sachsen beinhaltet die Beschäftigung mit dem Themenbereich „Musik und Wirtschaft“. Dabei ist das „Kennen der Bedeutung von Musik in ökonomischen Zusammenhängen“ sowie Wissen über die Bedingungen von „Musikproduktion, Vermarktung und Konsumtion“ als Ziel festgeschrieben. Außerdem sollen Aspekte wie „staatliche und private Förderung“ oder „Urheber- und Aufführungsrecht“ und „Musikinstitutionen und Vereine“ sowie „Musikberufe“ thematisiert werden (Jg 11/12, GK, S. 22, LK, S. 24).

Sachsen-Anhalt

Sekundarschule

Im Lehrplan der Sekundarschule Sachsen-Anhalts finden sich thematische Anknüpfungspunkte im Themenbereich „Musik im Medienkontext reflektieren und gestalten“. Die Schüler sollen die „Vermarktung von Musik“, die Struktur der „Musikwirtschaft“ und „Rechtsfragen zur Musik“ bearbeiten (Jg. 7/8, 9/10, S. 12) und dabei die „Vermarktung von Musik und Musikern erfassen und kritisch werten“ (Jg. 7/8, S. 18). Unter dem Aspekt „Musik und Alltag“ sollen „Stars in der Musik“ und die „Funktionsweise des Musikmarktes“ betrachtet werden. Konkretisiert wird dies folgendermaßen: Der Musiklehrer soll die Schüler „aktuelle Stars über eine Klassenhitliste auswählen lassen, Material entsprechend

den Schülerinteressen in Gruppenarbeit sammeln und dokumentieren lassen (Musikangebote in Rundfunk, Fernsehen, Printmedien)“ (1999: Jg. 7/8, S. 29). Die Schüler sollen „Charts und Klassenhitliste vergleichen“, das „Problem des Image-Designs“ diskutieren und weitere Informationen über „Verweise auf den Klassik-Musikmarkt“ erhalten (Gymnasium, Jg. 7/8, S. 53). Darüber hinaus soll die Dialektik zwischen „Musikerpersönlichkeiten und Musikmarkt (Kunst & Kommerz)“ erörtert werden (Jg. 11/12, S. 87).

Schleswig-Holstein

Sekundarstufe I

Der Lehrplan für die Sekundarstufe I in Schleswig-Holstein zeigt weitreichende Anknüpfungspunkte. In „Lernfeld 6: Musik in unserer Welt“ soll das „öffentliche Musikleben“ erarbeitet werden. Dabei sind „Musikinstitutionen, Konzert- und Festivalbetrieb, Massenmedien und Musikmarkt“ von Interesse (S. 26). Es gibt zwei konkrete Themen, die relevant sind:

Thema acht: „Von der Idee zur CD“ beschreibt den Hintergrund wie folgt: „Die Schülerinnen und Schüler werden heute zum größten Teil über Pop- und Rockmusik musikalisch sozialisiert. In diesem Bereich spielen die Aufnahmetechnik und Vermarktung dominierende Rollen, hinter denen die Funktion der beteiligten Musikerinnen und Musiker oft mehr ideengebend denn handwerklicher Natur ist. Auch die Kompositions- und Arrangementprinzipien moderner Produktionen unterscheiden sich grundsätzlich von denen älterer Musik: Hier wird häufig mit sehr kurzen Motiven gearbeitet, die ständig wiederholt und dabei horizontal abwechslungsreich geschichtet werden“ (S. 48).

Im Detail wird die Herangehensweise an diese Thematik konkretisiert: „Die bei modernen Musikproduktionen angewandten technischen und musikalischen Verfahren können im Unterricht aufgezeigt und analysiert, durch ihre Einfachheit im Detail aber auch gut praktisch nachvollzogen werden. Da die Schülerinnen und Schüler über sehr umfangreiche Hörerfahrungen im Bereich von Pop- und Rockmusik verfügen, lassen sich im Unterricht auch Eigenkompositionen und eigene Aufnahmen stilgerecht analysieren.“ Dazu sollen die Schüler das „Erstellen eines Produktionsplans aller an einer Musikproduktion beteiligten Personen, Institutionen, technische Einrichtungen usw.“ lernen (S. 48) sowie „Kompositions- und Arrangementprinzipien in der

modernen Popmusik“ verstehen. Bestandteil dieses Themenbereichs ist es, „einen eigenen Song [zu] schreiben bzw. einen bekannten Titel bearbeiten, arrangieren, einüben und auf verschiedene Weisen aufnehmen [zu können]“. Begleitet werden soll diese Arbeit durch den „Besuch eines Tonstudios“ sowie die Auseinandersetzung mit den Themen „Urheberrecht und Vermarktung“ (S. 48).

Der zweite relevante Bereich ist „Thema 12: Musik hat ihren Preis“. Die inhaltliche Beschreibung lautet: „Dass Musik nicht nur ‚tönend bewegte Form‘ und Symbol für die Sprache der Engel ist, lässt sich eindeutig an den Verkaufszahlen der Musikbranche zeigen. Der weltweit expandierende Musikmarkt sieht durch die rasante technische Entwicklung auf dem Sektor der Elektronik und Datenvermittlung einer gewinnträchtigen Zukunft entgegen. Die Notwendigkeit, im Musikunterricht diesen Bereich zu thematisieren, ist offenkundig. Sie trägt aber das Problem in sich, dass es Unterricht über Musik, nicht aber Unterricht in der Sache selbst, also in Musik ist und damit sehr demotivierend sein kann. Daher liegt es nahe, sich in kleinen thematischen Einheiten oder in Verbindung mit dem Fach Wirtschaft/Politik dem Lehrgegenstand zu nähern. Noch bessere Möglichkeiten bietet hier der Projektunterricht“ (S. 50).

Konkretisiert wird dieses Thema durch die „Analyse einer professionellen Zeitschrift für den Musikmarkt“ sowie die Beschäftigung mit der „Herstellung und [dem] Vertrieb einer CD“. Daneben sollen „Marktanalysen, Verkaufsstrategien, Kosten- und Gewinnkalkulationen“ sowie „Eigentumsrechte“ unter Berücksichtigung von „Urheberschutz (GEMA und GVL)“ behandelt werden (S. 50). Auch kulturell-infrastrukturelle Aspekte wie „Musikfestivals für Klassik, Jazz und Rockmusik“ sollen behandelt werden. Ein weiterer Punkt des Curriculums ist die „Funktion der Medien“ und deren Zusammenhang mit dem Musikmarkt (S. 50).

Sekundarstufe II

Auch das Curriculum für die Sekundarstufe II enthält weitreichende Anknüpfungspunkte. Der „Themenbereich 4: Musik und ihr gegenwärtiger Kontext“ beinhaltet thematisch relevante Aspekte. Die inhaltliche Beschreibung lautet: „Die Kursthemen dieses Bereiches untersuchen Funktionszusammenhänge von Musik und Gesellschaft sowie Wechselwirkungen von Musik, Naturwissenschaft und Technik

in der Gegenwart. Gegenstände sind alle Bereiche unseres heutigen Musiklebens mit ihren Institutionen, Adressaten und vielfältigen musikalischen Strömungen. Zusammenhänge zwischen fortschreitender Digitalisierung, allgemeinen Paradigmenwechseln und musikalischem Denken werden thematisiert. Dieser Bereich bietet bei entsprechender technischer Ausstattung die Möglichkeit, zu kreativen Lösungen auf vielen Gebieten der Musik zu gelangen (z.B.: Komposition, Gehörbildung, Musiktheorie, Harmonisierung) und gleichzeitig auf Berufe im Musikleben vorzubereiten“ (S. 40).

Vorgesehene Kursthemen sind „Musik und Funktion“, „Jugendkulturen und Musik“, „Kulturelles Leben heute: Organisationen“, „Markt und Musik“, „Musik gegen den Strom“, „Musiksprachen der Gegenwart“, „Akustik“, „Instrument“, „Elektronik“, „Musik und Computerprogramme“ sowie „Musik und Medien“ (S. 40).

Thüringen

Grundschule

Der Lehrplan für die Grundschule in Thüringen weist einen thematischen Anknüpfungspunkt auf abstrakter Ebene auf. Unter dem Aspekt „Musik und Medien“ sollen die Schüler lernen, „Medienangebote verantwortungsbewusst [zu] nutzen“ (S. 10).

Regelschule

Für die Regelschule sehen die curricularen Richtlinien eine Beschäftigung mit der Thematik „Populäre Musik“ unter den Aspekten „Vermarktungsstrategien der Medien, Manipulationsmechanismen, Starkult und Idolwirkung“ vor (Jg. 9, S. 50; auch Gymnasium, S. 51).

5.5 Vergleichende Analyse der Ergebnisse

Nachdem die thematischen Anknüpfungspunkte der Lehrpläne aller Bundesländer herausgearbeitet wurden, sollen diese hinsichtlich der Schulformen miteinander verglichen werden. Dazu wird zunächst der Umfang der thematisch relevanten Inhalte betrachtet, bevor eine Verdichtung der Themenbereiche nach Schulformen stattfindet.

Die relevanten Aspekte wurden nach heuristischem Vorgehen anhand des Umfangs und der Vielseitigkeit der zu behandelnden Aspekte folgendermaßen charakterisiert: Der Umfang wurde unterschieden in „gering“, „ausführlich“ und „umfassend“. Dabei wurde jedoch nicht nach quantitativen Aspekten wie Textfläche oder Anzahl der Wörter unterschieden, sondern nach inhaltlichen. Die Ausprägung „gering“ beschreibt das Vorhandensein oberflächlicher, einzelner Textstellen; „ausführlich“ steht für das Vorkommen von mehreren, detaillierten Textstellen; „umfassend“ beschreibt die Existenz ganzer Textpassagen, die detailliert auf die Thematik eingehen. Die Vielseitigkeit der relevanten Anknüpfungspunkte wurde unabhängig vom Umfang als „einseitig“ oder „vielseitig“ charakterisiert. Wenn die Thematik aus wenigen (einer oder zwei) Perspektiven behandelt werden soll, wurde dies als „einseitig“ eingestuft. Werden zahlreiche Perspektiven zur Implementierung des Themas vorgeschlagen, wurde dies als „vielseitig“ kommentiert.

Die nachstehende Tabelle zeigt eine Zusammenfassung der thematisch relevanten Inhalte nach Schulformen unter den Gesichtspunkten Umfang und Vielseitigkeit:

Tabelle 5.1: Umfang thematisch relevanter Inhalte nach Schulformen

Bundesland	GS	HS	RS	GYM	andere
Baden-Württemberg	X	gering, einseitig	gering, einseitig	X	X
Bayern	X	X	ausführlich, vielseitig	ausführlich, vielseitig	X
Berlin & Brandenburg	gering, einseitig	gering, vielseitig	X	ausführlich, vielseitig	gering, vielseitig
Bremen	X	X	X	gering, vielseitig	gering, vielseitig
Hamburg	gering, vielseitig	umfassend, vielseitig	umfassend, vielseitig	gering, vielseitig	gering, einseitig
Hessen	X	ausführlich, vielseitig	gering, vielseitig	umfassend, vielseitig	X
Mecklenburg-Vorpommern	X	gering, vielseitig	gering, vielseitig	gering, vielseitig	X
Niedersachsen	X	X	X	ausführlich, vielseitig	X
Nordrheinwestfalen	X	X	X	gering, einseitig	X
Rheinland-Pfalz	X	gering, einseitig	gering, einseitig	gering, einseitig	X
Saarland	X	X	gering, vielseitig	gering, vielseitig	X

GS = Grundschule, HS = Hauptschule, RS = Realschule, GYM = Gymnasium
 Legende: gering = oberflächlich, vereinzelte Textstellen; ausführlich = mehrere, detaillierte Textstellen; umfassend = sehr detailliert, ganze Textpassagen; einseitig = Behandlung nur aus wenigen Perspektive vorgesehen.; vielseitig = Behandlung aus verschiedenen Perspektiven, X = keine Anknüpfungspunkte vorhanden

Tabelle 5.1: Umfang thematisch relevanter Inhalte nach Schulformen

Bundesland	GS	HS	RS	GYM	andere
Sachsen	X	X	X	gering, vielseitig	ausführlich, vielseitig
Sachsen-Anhalt	X	X	X	X	ausführlich, vielseitig
Schleswig-Holstein	X	X	X	umfassend, vielseitig	umfassend, vielseitig
Thüringen	gering, einseitig	X	X	X	gering, einseitig

GS = Grundschule, HS = Hauptschule, RS = Realschule, GYM = Gymnasium
 Legende: gering = oberflächlich, vereinzelte Textstellen; ausführlich = mehrere, detaillierte Textstellen; umfassend = sehr detailliert, ganze Textpassagen; einseitig = Behandlung nur aus wenigen Perspektive vorgesehen.; vielseitig = Behandlung aus verschiedenen Perspektiven, X = keine Anknüpfungspunkte vorhanden

Wie beschrieben und in Tabelle 5.1 bestätigt, sind in allen Bundesländern thematisch relevante Anknüpfungspunkte für die Thematik „Entstehung und Verbreitung von Musik“ vorhanden. Die Tabelle verdeutlicht die Unterschiede hinsichtlich Umfang und Vielseitigkeit der thematischen Implementierung. Diese stellen sich sortiert nach Schulformen wie folgt dar: In den Lehrplänen für Gymnasien lassen sich mit Abstand die meisten Anknüpfungspunkte finden. Sie sind überwiegend vielseitig und ausführlich. Nur in Sachsen-Anhalt und in Thüringen finden sich keine expliziten Anknüpfungspunkte. Die Curricula für Realschulen sind in puncto „Entstehung und Verbreitung von Musik“ zwar insgesamt weniger umfangreich, jedoch ist die Programmatik hier vielseitig. In den kurzen Beschreibungen für die thematische Implementierung werden überwiegend verschiedene zu

behandelnde Perspektiven erwähnt. Nur für sieben Bundesländer ist eine thematische Implementierung in der Realschule vorgesehen. In den Lehrplänen der Hauptschulen gibt es nur für sieben Bundesländer thematische Anknüpfungspunkte. Deren Umfang ist überwiegend gering, aber teilweise durchaus vielseitig. Für Grundschulen ist fast keine thematische Anknüpfung vorhanden. Nur drei Bundesländer erwähnen in ihren Lehrplänen in geringem Umfang thematisch relevante Aspekte. Es muss berücksichtigt werden, dass einige Länder schulformübergreifende Lehrpläne herausgeben und diese nicht für einzelne Schulformen differenzieren. In diesen Fällen wurden die thematisch relevanten Anknüpfungspunkte unter „andere Schulformen“ gefasst.

Wie oben beschrieben, wurden die Lehrpläne anhand von Schlagwörtern durchsucht. Diese lauteten: Musikmarkt, Marketing, Medien, Wirtschaft, Produktion, Download und Wert. Um die Anknüpfungspunkte thematisch zu kategorisieren, sollen anhand dieser Schlagwörter die Inhalte verdichtet werden. Dies ermöglicht einen besseren Überblick. Bei der Durchsicht des Untersuchungsmaterials ergaben sich insgesamt sieben Themenkomplexe: Musikmarkt & Wirtschaft, Vermarktung/Marketing, Musik & Medien, Musikproduktion, illegale Downloads, Musikberufe und rechtliche Aspekte des Musikmarktes.

Wie Tabelle 5.2 zeigt, sind für fast alle Schulformen diese Themenkomplexe vorgesehen; allerdings bei unterschiedlicher Intensität, wie aus Tabelle 5.1 abzulesen ist.

Für den Bereich Grundschule wurden nur die Themengebiete „Musikmarkt & Wirtschaft“, „Musik & Medien“ und „Musikberufe“ in den Lehrplänen thematisiert. Die Curricula der anderen Schulformen sehen eine Implementierung aller o.g. Themenkomplexe vor, mit Ausnahme des Themas „illegale Downloads“. Dessen konkrete Behandlung im Unterricht ist nur für die Realschule vorgesehen.

Es zeigt sich, dass die Themenkomplexe annähernd gleich auf alle Bundesländer verteilt sind. Lediglich deren Konkretisierung unterscheidet sich in den Lehrplänen der Länder.

Tabelle 5.2: Thematische Zusammenfassung der Anknüpfungspunkte

Thema	GS	HS	RS	GYM	andere
Musikmarkt & Wirtschaft	*	*	*	*	*
Vermarktung/ Marketing	-	*	*	*	*
Musik & Medien	*	*	*	*	*
Musikproduktion	-	*	*	*	*
Illegale Downloads	-	-	*	-	-
Musikberufe	*	*	*	*	*
Rechtliche Aspekte	-	*	*	*	*

* = wird in Lehrplänen der entsprechenden Schulform thematisiert

- = wird in Lehrplänen der entsprechenden Schulform nicht thematisiert

Best-Practice-Beispiel: Hessen

Die Lehrpläne des Landes Hessen sehen sowohl für die Hauptschule und Realschule als auch für das Gymnasium eine ausgiebige Beschäftigung mit der Thematik vor. In der Haupt- und Realschule sind drei der sieben Themenkomplexe der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit „Entstehung und Verbreitung von Musik“ vorgesehen: „Musikmarkt & Wirtschaft“, „Vermarktung/Marketing“ und „Musikproduktion“. Für das Gymnasium enthalten die Lehrpläne sogar sechs von sieben Themenkomplexen, lediglich die Beschäftigung mit dem Thema „illegale Downloads“ fehlt. Die thematischen Anknüpfungspunkte zur „Entstehung und Verbreitung von Musik“ sind in Hessen sehr breit angelegt. Für andere Länder wäre dies wünschenswert.

Negativbeispiele: Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen

In Baden-Württemberg finden sich nur im gemeinsamen Lehrplan für Haupt- und Realschule thematische Verknüpfungen. Diese sind allerdings so gering, dass sie kaum ins Gewicht fallen. Nur zwei Bereiche werden angesprochen, „Musik & Medien“ und „Vermarktung/Marketing“, eine ziemlich einseitige Thematisierung. Gleiches gilt für Nordrhein-Westfalen. Die Thematisierung findet nur singulär, zudem einseitig statt. Das Curriculum für das Gymnasium enthält einzig die Aspekte „Musik & Medien“ und „Musikmarkt“. In den Lehrplänen dieser Bundesländer wäre eine intensivere Thematisierung der „Entstehung und Verbreitung von Musik“ wünschenswert.

5.6 Schlussfolgerung der Lehrplananalyse

Wie die Analyse der Lehrpläne gezeigt hat, ist es vorgesehen, das Thema „Entstehung und Verbreitung von Musik“ in den Unterricht zu integrieren. In den Curricula aller Bundesländer zum Fach Musik wurden thematische Anknüpfungspunkte gefunden. Es zeigte sich aber, dass die Vorgaben je nach Bundesland unterschiedlich stark konkretisiert werden. Dies könnte an den bildungs- und kulturpolitischen Prioritäten einzelner Bundesländer liegen. Um das herauszufinden, wäre eine Analyse der politischen Ziele für die künftige Forschung hilfreich.

Die Betrachtung nach Schulformen hat ergeben, dass der Fokus eindeutig auf den Lehrplänen der Gymnasien liegt. Hier ist – für alle Bundesländer – die ausführlichste thematische Verankerung zu finden. Haupt- und Realschulen scheinen zweitrangig, Grundschulen marginal zu sein.

In den Lehrplänen werden – abgesehen von der Grundschule – in allen Schulformen die relevanten Themenbereiche erwähnt.

Die Thematik „Entstehung und Verbreitung von Musik“ besitzt demnach bildungspolitisch eine gewisse Relevanz. In einigen Bundesländern sind Umfang und Vielseitigkeit ausbaufähig, in anderen wiederum zeigt sich, wie die Thematik wahrgenommen wird. Dabei muss berücksichtigt werden, dass dieser Bereich nur einen Bruchteil des jeweiligen Gesamtcurriculums ausmacht. Die Inhalte des Faches Musik beziehen sich vorwiegend auf die Bereiche Musiktheorie, Singen, Musizieren, Bewegen, Musikgeschichte, Instrumentenkunde, Musik und Religion, Musik und Arbeit, Musik in Heimat und Ferne, Musik

und Jugendkultur, Filmmusik, Musiktheater, Musikkultur, Musik und Politik, Musikstile sowie Musik und Sprache.

5.6 Beantwortung der Forschungsfrage

Die Forschungsfrage „Bietet der Musikunterricht überhaupt den Raum für eine Beschäftigung mit dem Thema ‚Entstehung und Verbreitung von Musik?‘“ kann positiv beantwortet werden. Die verschiedenen Aspekte der Thematik wurden in sieben Bereiche kategorisiert, die alle Bestandteil der Lehrpläne sind. Dazu gehören: Musikmarkt & Wirtschaft, Vermarktung/Marketing, Musik & Medien, Musikproduktion, illegale Downloads, Musikberufe und rechtliche Aspekte des Musikmarktes. Die Thematik ist also im Musikunterricht angesiedelt, weshalb es sinnvoll ist, sich im Folgenden auf Musiklehrer zu konzentrieren. An vereinzelt Stellen bietet sich sogar eine Verknüpfung zu anderen Schulfächern wie Politik oder Sozialkunde an. Auch wenn die vorrangigen Unterrichtsinhalte des Schulfaches Musik sich mit anderen Themen befassen, findet die Thematik genügend Anknüpfungspunkte in allen Lehrplänen. Zwar ist dies in einigen Ländern ausführlicher der Fall als in anderen, aber die grundsätzliche Verankerung ist nachgewiesen: Schulischer Musikunterricht ist der richtige Ort, um Schülern Wissen über die Zusammenhänge der Entstehung und Verbreitung von Musik zu vermitteln.

KAPITEL 6

Theoretischer Hintergrund Musiklehrer

6. Theoretischer Hintergrund - Musiklehrer

Im ersten Teil dieser Studie wurden jugendliche Schüler unter dem Gesichtspunkt der „Wertschätzung von Musik“ aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet. Dabei zeigte sich, dass die gemessene Wertschätzung ökonomisch und kulturell relativ niedrig ist, obwohl die Musikknutzung insgesamt eher stark ausgeprägt ist. Im zweiten Teil wurden die Lehrpläne aller Bundesländer für das Fach Musik dahingehend analysiert, ob die Thematik der „Entstehung und Verbreitung von Musik“ als Thema für den Musikunterricht vorgesehen ist. Die Analyse ergab, dass dies in den Lehrplänen aller Bundesländer verankert ist, im Vergleich zu Themen wie Musiktheorie oder Musikgeschichte aber eine untergeordnete Rolle spielt. Im dritten Teil dieser Studie sollen die Musiklehrer als Kompetenzvermittler hinterfragt werden. Dabei sind ihre Einstellungen, ihr Wissen sowie ihre Fähigkeiten in Bezug auf die Thematik „Entstehung und Verbreitung von Musik“ unter dem Aspekt der Wertschätzung von Interesse. Daher lautet Forschungsfrage 3:

Wie stehen Musiklehrer zur Thematik „Entstehung und Verbreitung von Musik“ unter dem Aspekt der Wertschätzung?

Die Bedingungen und Einflussfaktoren für Einstellungen, Wissen und Fähigkeiten, dieses Thema zu unterrichten, sollen herausgearbeitet werden. Dabei wird zunächst auf das professionelle Lehrerhandeln als Schlüssel allgemeiner Kompetenzvermittlung sowie das Lehrerbild in der Öffentlichkeit eingegangen. Später soll der Fokus auf die Vermittlung von musikbezogener Medienkompetenz gelegt werden. Die anschließenden Aspekte sind der Wandel von Medienbildung zur Medienkompetenz, medienpädagogisches Handeln im musikpädagogischen Kontext, mögliche Einflussfaktoren auf professionelles Lehrerhandeln und Aufgaben von sowie interessensgebundene Erwartungen an Lehrer. Darüber hinaus werden sowohl die Lehrer-Schüler-Beziehung sowie die Ansprüche des pädagogischen Interessenten näher betrachtet.

6.1 Professionelles Lehrerhandeln als Teil der Kompetenzvermittlung

Musiklehrer vermitteln Schülern Wissen und Kompetenzen im Umgang mit Musik. Sie handeln im besten Fall professionell und nach curricularen Vorgaben. Diese pädagogische Professionalität muss in einem längeren Prozess entwickelt werden (vgl. Terhart, 2001, S. 94). Dies gilt besonders für eine Thematik wie „Entstehung und Verbreitung von Musik“, die nicht im Fokus der Lehrpläne steht, sondern eher ein Schattendasein fristet. Das individuelle Interesse am Thema ist daher ein wichtiger Aspekt, der die Professionalität begleitet. Dieses „berufsbiografische Entwicklungsproblem“ (Bauer, 2000, S. 32) stellt eine Schwierigkeit der Standardisierung von Unterricht im Allgemeinen dar. Pädagogische Kompetenz muss immer auf individueller Ebene betrachtet werden. Was genau man darunter zu verstehen hat, beschreibt Bauer (2000): „Pädagogisch professionell handelt eine Person, die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert, die sich eines umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben sicher ist, die sich mit sich und anderen Angehörigen der Berufsgruppe Pädagogen in einer nichtalltäglichen Berufssprache zu verständigen in der Lage ist, ihre Handlungen aus einem empirisch wissenschaftlichen Habitus heraus unter Bezug auf eine Berufswissenschaft begründen kann und persönlich die Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einflussbereich übernimmt.“ (Bauer, 2000, S. 32).

Damit beschreibt Bauer die Spezialisierung der Pädagogen auf Handlungen, die ihren Schülern ein situatives Erlernen von bedeutsamen Kompetenzen ermöglichen (Bauer, 2000, S. 29). Ziel dieser Kompetenzvermittlung ist es, die individuelle Autonomie der Schüler zu fördern und sie handlungsfähig werden zu lassen (ebd.). Der bildungsorientierte Ansatz der Musikindustrie soll den Musiklehrern dabei helfen, auch in einem ihnen eher fremden Bereich professionell zu handeln. Von Seiten der Musikindustrie wird ein Bedarf an professioneller Problembewältigung gesehen, der auf handlungslogischer Notwendigkeit fußt. Dies ist der Fall, wenn „zentrale gesellschaftliche [...] bedeutsame Problemlagen entstehen“ (Bauer, 2000, S. 28). Diese resultieren aus dem Zusammentreffen verschiedener sozialer Systeme mit unterschiedlichen Strukturen und Arbeitskulturen (ebd. S. 29). Übertragen auf die Sozialsysteme ‚Musikwirtschaft‘ und ‚Schule‘ lässt sich

folgender Handlungsbedarf ableiten: Die Schüler als personifizierte Bestandteile des Sozialsystems Schule ‚arbeiten‘ mit Musik, hören sie, teilen sie, identifizieren sich über sie und nutzen sie auf alle denkbaren Arten innerhalb ihres sozialen Systems (Peer-Group, vgl. Hoffmann, 2007, S. 155 - 175). Sie befassen sich mit demselben Gegenstand wie die Musikwirtschaft, nur auf andere Weise. Die Musikindustrie geht davon aus, dass Schüler Musik nutzen, ohne dafür zu bezahlen, was der Systemlogik gewinnorientierter Musikunternehmen entgegensteht. Die Motive der beiden Parteien für eine Beschäftigung mit Musik unterscheiden sich grundlegend: Die Musikwirtschaft versucht, mit dem Verkauf von Musik, Geld zu erwirtschaften. Die Schüler hingegen beschäftigen sich mit Musik, um sich selbst zu definieren (Identifikation) und sich von anderen abzugrenzen (Distinktion) (Hoffmann, 2007, S. 155). Für die Musikwirtschaft hat Musik einen fast ausschließlich monetären Wert. Folgt man dieser Logik, hätte Musik für Schüler vorrangig einen sozialen bzw. kulturellen, aber keinen ökonomischen Wert.

Treffen die beiden Parteien (Musikindustrie und Schüler) aufeinander, entsteht ein Konflikt, der sich nicht rein technisch oder organisatorisch lösen lässt. Der Ausbau legaler Angebote seitens der Musikindustrie und die Einleitung von rechtlichen Schritten gegen illegale Downloader (als Abschreckung) erzielen die von der Musikindustrie erwünschte Wirkung nur mäßig (Haupt, 2007, S. 19). Implizit lautet diese: Abnahme von illegalen Downloads und Musiktauschprozessen bei Jugendlichen mit gleichzeitiger Zunahme von Musikverkäufen und einer Erhöhung der Umsätze.

Die Musikindustrie setzt auf eine aktive Vermittlung zwischen den beiden sozialen Systemen. Mit dem bildungsorientierten Ansatz des Projektes PLAY FAIR - RESPECT MUSIC werden die wichtigsten Akteure der institutionalisierten Sozialisationsinstanz Schule, die Lehrer, angesprochen (Fokus auf Musiklehrer). Sie erhalten Unterrichtsmaterialien, die informativ und reflexiv eine Beschäftigung im Unterricht mit der Entstehung und Verbreitung von Musik ermöglichen. Dabei sollen die gesellschaftlichen und ökonomischen Zusammenhänge des Systems Musikwirtschaft für Schüler begreifbar gemacht werden, mit dem Ziel, ein Bewusstsein für musikalisch-kreative Leistungen zu wecken bzw. zu stärken.

Der Ansatz wird in dieser Studie hinterfragt. Ein Kritikpunkt könnte die nicht ausreichend vorhandene themenspezifische Kompetenz der

Lehrer sein. Mit Bauer (2000) soll begründet werden, weshalb diese Hinterfragung notwendig ist: „Wer nur professionspolitisch und soziologisch argumentiert, muss sich vorhalten lassen, dass die Frage offenbleibt, was die Angehörigen von Professionen eigentlich leisten und wovon ihre Leistungsfähigkeit abhängt.“ (Bauer, 2000, S. 29). Will man den Ansatz kritisch beleuchten, muss die Frage nach der Fähigkeit der Musiklehrer, zum Thema unterrichten zu können, gestellt werden. Dadurch wird das sog. „pädagogische Handlungsrepertoire“ angesprochen. Hierunter versteht Bauer „hoch verdichtete Verknüpfungen kognitiver Strukturen mit motorischen Abläufen, die es Handlungsträgern ermöglichen, rasch, ohne Verzögerung, sicher und zielstrebig in komplexen Situationen zu agieren“ (2000, S. 33). Für professionelles Handeln seien diese Handlungsrepertoires unerlässlich.

Bauer führt auf, dass zwischen pädagogischem Wissen und Können ein wesentlicher Unterschied bestehe (ebd.). Erst wenn das Wissen durch konkrete Anwendung, also durch aktives Handeln, in Können transferiert werde, könne pädagogische Professionalität realisiert werden.

Daraus lässt sich folgende Handlungsnotwendigkeit ableiten: Wenn ein Lehrer nur unspezifisches Wissen über die gesellschaftlichen und ökonomischen Zusammenhänge der Musikwirtschaft hat, bspw. auf Grund von persönlichem Interesse, jedoch keine konkrete Vorstellung davon, wie diese im Unterricht behandelt werden könnten, bedarf es eines Informationsausbaus. Im Anschluss daran wäre eine Konkretisierung anhand von Unterrichtsmaterialien erforderlich, die durch einen simulierten Anwendungsbezug hergestellt werden könnte. Wenn diese bereitgestellt, zugehörige Fortbildungsveranstaltungen angeboten und wahrgenommen würden, wäre - zumindest theoretisch - der Lehrer befähigt, zur Thematik zu unterrichten.

Der linear anmutende Zusammenhang ist jedoch komplexer, weil es intervenierende Faktoren gibt, die die Unterrichtsfähigkeit zu diesem speziellen Thema einschränken könnten. Diese möglichen Einflussfaktoren werden in den folgenden Abschnitten erarbeitet. Es stellt sich die Frage, welche Varianten des Verhaltens von Musiklehrern in Bezug auf die angesprochene Thematik auftreten können bzw. denkbar sind. Sie werden dann unter dem Aspekt der musikbezogenen Medienkompetenz betrachtet.

6.2 Vermittlung von musikbezogener Medienkompetenz

Medienkompetenz gilt als zentraler Bestandteil der kulturellen Kompetenz (Baacke, 1999, S. 33). Diese zu vermitteln ist Element des professionellen Lehrerhandelns (s.o.). Um zu verdeutlichen, worum es sich bei Medienkompetenz handelt, werden im folgenden Abschnitt Definitionen vorgestellt. Eine Konkretisierung mit Bezug auf die Thematik „Entstehung und Verbreitung von Musik“ wird an den entsprechenden Anknüpfungspunkten vorgenommen²¹.

Medienkompetenz: Begriffsdefinitionen

Medienkompetenz umfasst nach Blömeke allgemein technische und organisatorische Kenntnisse über Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit Medien (Blömeke, 2000, S. 97). Der Erwerb dieser Kompetenzen unterliegt einem langfristigen Prozess, der als Bestandteil des allgemeinen Bildungsprozesses definiert werden kann (Schell, 1999, S. 273). Nach Theunert stellt Medienkompetenz eine unerlässliche Grundvoraussetzung für das Leben in der Informationsgesellschaft dar. Ohne Medienkompetenz ist eine chancengleiche Teilhabe am gesellschaftlichen Leben nur schwer zu realisieren (vgl. Theunert, 2003, S. 105 - 113).

Das wohl bekannteste Konzept zur Medienkompetenz stammt von Baacke (1976). Es stellt die wissenschaftliche Grundlage für die Ausdifferenzierung und Weiterentwicklung von Medienkompetenz dar (Baacke, 1996). Nach Baacke umfasst Medienkompetenz vier Dimensionen (Baacke, 1999, S. 31 - 35): Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung. Die erste Dimension (Medienkritik) ist im pädagogischen Kontext grundlegend für die Folgenden. Die Fähigkeit zur Medienkritik umfasst die Entwicklung kritischer Analysefähigkeit von Medieninhalten, Reflexionsvermögen zur Herstellung eines Ich-Bezugs des analytischen Wissens sowie ethisches Bewusstsein für die gesellschaftlich verantwortungsbewusste Verwendung von Medien.

Die zweite Dimension (Medienkunde) beinhaltet das Wissen über Medien und Mediensysteme. Dabei sind zwei Ebenen von Bedeutung: Die eine betrifft informative Aspekte zu Medien und Mediensystemen, die andere instrumentell-qualifikatorische Fähigkeiten zur technischen Handhabung neuer Medien (Baacke, 1999, S. 31 - 33). Baacke (1999, S.

²¹ In diesem Zusammenhang könnte auch von „Musiknutzungscompetenz“ gesprochen werden, unter Modifizierung der Unterpunkte von Medienkompetenz

34) schreibt die ersten beiden Dimensionen der „Vermittlung“ zu, die nachfolgenden zwei der „Zielorientierung“. Die Fähigkeit zur Medienkritik und Medienkunde werden mit dem Ziel vermittelt, Schüler Medien reflektiert nutzen und gestalten zu lassen. Die Dritte Dimension nach Baacke (Mediennutzung) besteht aus zwei Kompetenzbereichen: Zum einen im rezeptiven und anwendenden Mediengebrauch, zum anderen im interaktiven und anbietenden. Die vierte Dimension (Mediengestaltung) umfasst ebenfalls zwei Bereiche: Einerseits die innovative Gestaltung (vorhandener medialer Angebote), andererseits die kreative Gestaltung (neuer Inhalte und Formen) (Baacke, 1999, S. 34 - 35).

Neben dem grundlegenden Ansatz von Baacke gibt es eine Vielzahl differenzierter Konzeptionen von Medienkompetenz, die einander ergänzen bzw. vertiefen²². Bei näherer Betrachtung der verschiedenen Ansätze zeigt sich, dass sie lediglich unterschiedliche Akzentuierungen aufweisen, in ihren Grundzügen jedoch Medienkompetenz als eine individuelle Fähigkeit begreifen. Diese ist prinzipiell erlernbar und daher pädagogischen Maßnahmen, wie der Behandlung im Schulunterricht, zugänglich (Gysbers, 2008, S. 35). Da die vier Dimensionen zur Medienkompetenz von Baacke als Grundlage für andere Konzeptionen verstanden werden können, sollen diese hier als Orientierung dienen. Konkretisiert auf die für diese Studie relevante Thematik der musikbezogenen Medienkompetenz ergeben sich folgende Aspekte:

Medienkunde bezieht sich hier auf das systemische Wissen über musikwirtschaftliche Zusammenhänge.

Medienkritik wird hier als die Fähigkeit verstanden, legale und illegale Musikangebote zu differenzieren und den eigenen Umgang mit diesen zu reflektieren.

Mediennutzung steht hier für die Fähigkeit, reflektiert und verantwortungsbewusst Musik zu nutzen, ohne willentlich Künstlern oder Plattenfirmen zu schaden.

Mediengestaltung bezieht sich in diesem Zusammenhang darauf, dass Schüler selbst musikalisch aktiv werden sollen, um die Entstehung (und Verbreitung) von Musik zu erleben und in gesellschaftliche

²² Gysbers (2008, S. 33) bietet eine Übersicht verschiedener Modelle zur Medienkompetenz.

Kontexte einordnen zu können.

Diese Kompetenzen stellen die zu vermittelnde musikbezogene Medienkompetenz dar. Wie und unter welchen Bedingungen bzw. Voraussetzungen diese Vermittlung ablaufen kann, wird im folgenden Abschnitt betrachtet.

6.3 Von der Medienbildung zur Medienkompetenz

Blömeke konstatiert, dass die Konzepte zur Medienkompetenz sich im Laufe der Zeit von „[...] bewahrpädagogischen über kontrollorientierte bis zu ideologiekritischen Ansätzen“ entwickelt haben (Blömeke, 2000, S. 153). Dies lässt darauf schließen, dass in den Erziehungswissenschaften, dem Ausbildungsumfeld von Lehrern, ein anderer Umgang mit Medien eingesetzt hat. Diese Entwicklung dürfte mit der permanenten Weiterentwicklung der Medientechnologien, vor allem im Internet (wie bspw. web 2.0, Facebook und Twitter) und im Bereich mobiler Endgeräte, vorangeschritten sein. Neue Medien sind heute aus dem Leben von Pädagogen kaum noch wegzudenken.

Der für diese Studie zentrale Aspekt der ‚Vermittlung von musikbezogener Medienkompetenz‘, welche als Implementierung von Medienbildung verstanden werden muss, ist Bestandteil des professionellen Handelns von Musiklehrern. Musikbezogene Medienbildung setzt also zwei Komponenten voraus: Eigene Medienkompetenz von Lehrern und deren medienpädagogische Kompetenz, wie schon Blömeke (2000) differenziert.

Voraussetzung 1: Eigene musikbezogene Medienkompetenz von Lehrern

Schulz-Zander stellt die Bedeutung von Medienkompetenz für Lehrer besonders heraus: „Angesichts der Mediatisierung unserer Gesellschaft ist eine Medienkompetenz als notwendiger Bestandteil von informationstechnischer Grundbildung und demzufolge auch von Lehrerprofessionalität zu sehen.“ (Schulz-Zander, 1994, S. 11).

Um Medienkompetenz im schulischen Kontext vermitteln zu können, bedarf es einer medienpädagogischen Kompetenz der Vermittler, also der Lehrer. Die eigene Medienkompetenz eines Musiklehrers ist daher keine ausreichende Voraussetzung für die Erziehungs- und Bildungsaufgaben im musikbezogenen Medienbereich.

Voraussetzung 2: Musikbezogene medienpädagogische Kompetenz

Blömeke (2000, S. 82) beschreibt als Voraussetzung für die Vermittlung von Medienkompetenz das Vorhandensein einer medienpädagogischen Kompetenz (siehe auch Gysbers, 2008, S. 67). Diese ist Bestandteil des beruflichen Agierens von Lehrern. Gysbers (2008, S. 45) definiert dies im Sinne Webers (1922, S. 1) als soziales Handeln. Es ist „seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten anderer bezogen (...) und daran an seinem Ablauf orientiert“ (Weber, 1922, S. 1, zit. nach Gysbers, 2008 S. 45). Auch das musikbezogene medienpädagogische Handeln von Musiklehrern ist Teil dieses sozialen Handelns. In ihrer Konzeption (vgl. Gysbers, 2008, S. 42) bezieht sie sich auf das Modell zur Medienkompetenz nach Baacke (1973), der festhält: „Dies bedeutet, dass ‚Kompetenz‘ nicht, wie häufig heute, nur als Verfügung über ‚skills‘ (Fähigkeiten) verstanden werden darf, sondern als Begriff und Konzept einen grundlegenden Anspruch hat, die grundlegende Eigenschaft des Menschen, ein ‚kompetentes Lebewesen zu sein‘, zu bilden und zu fördern.“ (Baacke, 1994, S. 240, zit. nach Blömeke, 2000, S. 85). Blömeke leitet aus Baackes Ansatz ab, dass Medienkompetenz als pädagogisch zugängliches Konstrukt zur Bildung einer allgemeinen Lebenskompetenz gehört und daher schulisch ermöglicht werden muss (vgl. Blömeke, 2000, S. 86). Das wiederum setzt medienpädagogische Kompetenz voraus (Blömeke, 2000, S. 97). Diese gliedert Blömeke (2000) in fünf Bereiche.

Der erste Bereich ist die „Mediendidaktische Kompetenz“. Sie umschreibt die Fähigkeit der reflektierten Verwendung von Medien und Informationstechnologien in geeigneten Lehr- und Lernformen (Blömeke, 2000, S. 157). Der zweite Bereich ist die „Medienerzieherische Kompetenz“. Hierunter versteht Blömeke die Fähigkeit, Medienthemen im Sinn pädagogischer Leitideen im Unterricht behandeln zu können (Blömeke, 2000, S. 159). Als dritten Bereich beschreibt sie die „sozialisationsbezogene Kompetenz im Medienzusammenhang“. Diese umfasst die Fähigkeit, Lernvoraussetzungen konstruktiv zu berücksichtigen beim medienpädagogischen Handeln (Blömeke, 2000, S. 162).

Den vierten Bereich stellt die „Schulentwicklungskompetenz im Medienzusammenhang“ dar. Sie beinhaltet die Fähigkeit zur innovativen Gestaltung der Rahmenbedingungen medienpädagogischen Handelns (Blömeke, 2000, S. 165).

In den fünften Kompetenzbereich bezieht Blömeke die „eigene Medienkompetenz“ der Lehrer ein. Damit meint sie die Fähigkeit zu sachgerechtem, selbstbestimmtem, kreativem und sozialverantwortlichem Handeln im Zusammenhang mit Medien und Informationstechnologien (Blömeke, 2000, S. 172). Die ersten beiden Bereiche (Mediendidaktik und Medienerziehung) stellen in Blömekes (2000) Ansatz den Kernbereich medienpädagogischer Kompetenz dar. Die restlichen drei werden als Voraussetzungen betrachtet.

Die fünf Bereiche sind nicht vollständig trennscharf; das gilt besonders für die Einbeziehung der eigenen Medienkompetenz, die Blömeke zuvor von der medienpädagogischen Kompetenz abgegrenzt hat (2000, S. 97). Um Wissen über die Zusammenhänge der Entstehung und Verbreitung von Musik vermitteln zu können, ist eigene fachliche Kompetenz (das Wissen über diese Zusammenhänge) notwendig. Diese kann in die Dimension „Medienkunde“ von Baackes Konzept (1976) zur Medienkompetenz eingeordnet werden (s.o. ‚Aspekte zur musikbezogenen Medienkompetenz‘).

Eine andere Konzeption von medienpädagogischer Kompetenz ist bei Aufenanger (1999, S. 95) zu finden. Er erörtert sie anhand von fünf Punkten, die sich in ihrer Ausrichtung nicht wesentlich von Blömekes Konzeption unterscheiden:

1. eigene Medienkompetenz
2. Wissen um pädagogische/didaktische Konzepte
3. Wissen um Medienwelten von Kindern und Jugendlichen
4. Sensibilität für Medienthemen
5. Sensibilität für Medienerlebnisse

Die Vermittlung musikbezogener Medienkompetenz erfordert eine spezifische pädagogische Kompetenz. Diese muss den Lehrern vermittelt bzw. von ihnen selbst erarbeitet werden. Sie kann als Fähigkeit verstanden werden, die entweder durch formale Ausbildung erworben wird oder durch eine hohe Selbstwirksamkeit (was eine hohe eigene musikbezogene Medienkompetenz des Lehrers voraussetzt). Für die hier vorliegende Studie ist es von zentralem Interesse, diese konkrete musikbezogene medienpädagogische Kompetenz zu ermitteln. Aus den vorangegangenen Ausführungen kann folgende forschungsleitende Frage abgeleitet werden:

Wie steht es um die Einstellung von Musiklehrern zur medienpädagogischen Kompetenz?

6.4. Medienpädagogisches Handeln im musikpädagogischen Kontext

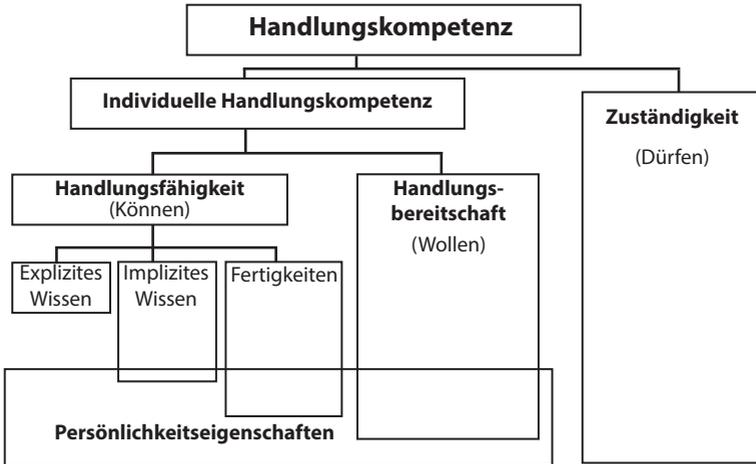
Medienpädagogische Kompetenz zeichnet sich - wie oben erwähnt - durch Wissen und Fertigkeiten aus. Wichtig sind für den hier relevanten Teilbereich der Medien, die Musikwirtschaft, Kenntnisse über die musikbezogene Medienwelt der Schüler bzw. deren Umgang mit Musik sowie wirtschaftliches Wissen und Kenntnisse über die Wirkungsweisen der einzelnen Akteure des Musikmarktes (vgl. Gysbers, 2008, S. 67 zu Medien im Allgemeinen). Wie die JIM-Studie 2010 zeigt, ist Musik neben Fernsehen und Internet nicht mehr aus dem Alltag von Jugendlichen wegzudenken (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2010, S. 60).

Für allgemeine Medienerziehung steht zudem die technische Komponente der Fähigkeit im Fokus, die Kompetenz zur Nutzung von Medienangeboten. Dieser Aspekt soll hier außen vor gelassen werden. Vielmehr sind Wissen und didaktische bzw. pädagogische Fertigkeiten von zentraler Bedeutung.

Um beurteilen zu können, unter welchen Bedingungen medienpädagogisches Handeln stattfinden könnte, führt Gysbers (2008, S. 46) das Kompetenzmodell von Staudt & Kriegesmann an (1999, S. 48). Es entstammt ursprünglich der Arbeits- und Berufspädagogik, bietet aber eine pragmatische Möglichkeit, Optionen musikbezogenen medienpädagogischen Handelns einzuordnen. Der Ansatz von Staudt & Kriegesmann differenziert Handlungskompetenz in drei Bereiche (vgl. Staudt & Kriegesmann, 1999, S. 48):

- Handlungsfähigkeit (KÖNNEN)
- Handlungsbereitschaft (WOLLEN)
- Handlungszuständigkeit (DÜRFEN)

Abbildung 6.1: Elemente der Kompetenz zur Handlung



Quelle: Staudt & Kriegesmann, 1999, S. 48

6.4.1 Handlungsfähigkeit

Der Bereich Handlungsfähigkeit umfasst Wissen und Fertigkeiten. Staudt und Kriegesmann unterscheiden zwischen explizitem und implizitem Wissen (Staudt & Kriegesmann, 1999, S. 48). Gysbers (2008, S. 47) definiert explizites Wissen nach Bell (1985, S. 180) als eine „Sammlung in sich geordneter Aussagen über Fakten oder Ideen, die ein vernünftiges Urteil oder ein experimentelles Ergebnis zum Ausdruck bringen und anderen durch irgendein Kommunikationsmedium in systematischer Form übermittelt werden können“. Dieses explizite Wissen ist i.d.R. dokumentiert und standardisiert, daher vergleichbar und vermittlungsfähig. Explizites Wissen kann vor allem durch wissenschaftlich systematisch gewonnene Erkenntnisse entwickelt werden.

Explizites Wissen:

Beispiel für den hier relevanten Themenbereich

Der Lehrer verfügt über Kenntnisse der Struktur der Musikwirtschaft sowie über die Handlungsweisen ihrer einzelnen Akteure und hat darüber hinaus Wissen über die Musiknutzung von Schülern.

Implizites Wissen hingegen ist nach Staudt und Kriegesmann (1999, S. 100) „personengebunden, schwierig zu formulieren und damit schwer zugänglich“ (zit. nach Gysbers, 2008, S. 47). Es ist i.d.R. nicht dokumentiert, weshalb es nur schwer vermittelbar ist. Dieses implizite Wissen basiert auf subjektiven (Medien-)Erfahrungen und nicht fundierten Einschätzungen, die unsystematisch entstanden sind.

Implizites Wissen:

Beispiel für den hier relevanten Themenbereich

Der Lehrer weiß, dass seine Schüler viel Musik hören, weil er sie ständig mit Kopfhörern sieht. Er denkt, dass die Schüler sich ihre Musik nur durch illegales Downloaden beschaffen und sieht darin eine mangelnde Wertschätzung gegenüber der Musik. Er kann dies nicht an Zahlen oder Daten festmachen, sondern nimmt es nur subjektiv wahr.

Neben Wissen befähigen Fertigkeiten zur Handlung. „Fertigkeiten stellen ein konkretes und inhaltlich bestimmtes Können dar, das durch Übung so weit automatisiert ist, dass eng umgrenzte Verhaltensweisen routiniert vollzogen werden können, ohne dass es einer bewussten Zuwendung bedarf“ (Staudt & Kriegesmann, 1999, S. 102). Es handelt sich um die Transformierbarkeit von Wissen zur Handlung.

Fertigkeiten:

Beispiel für den hier relevanten Themenbereich

Der Lehrer besitzt (explizites und implizites) Wissen über die Zusammenhänge der Musikwirtschaft, das er problemlos vermitteln kann, weil seine musikbezogene medienpädagogische Kompetenz hoch ist. Dies wäre der Fall, wenn er sich für musikbezogene Medienerziehung (im Allgemeinen) gerüstet fühlt. Die Fähigkeit zur Handlung, unter der das Zusammenspiel von Wissen und Fertigkeiten verstanden wird, ist entscheidend dafür, ob gehandelt wird. Die Bereitschaft ist dem untergeordnet (Gysbers, 2008, S. 47): Nur wer kann, kann wollen.

Staudt und Kriegesmann konstatieren mit ihrem Modell keine feste Größe, sondern einen komplexen Entwicklungsprozess. Handlungsfähigkeit resultiert erst aus dem zeitlichen Zusammenwirken von Wissen und Fähigkeiten (vgl. Staudt & Kriegesmann, 1999, S. 102, zit. nach Gysbers, 2008, S. 47). Um sie zu erwerben, sind nach Banduras Lern-

theorie (1979) drei Wege möglich auf die die o.g. Aspekte (explizites Wissen, implizites Wissen und Fähigkeiten) bezogen werden können (vgl. Gysbers, 2008, S. 48).

Zum einen kann dies durch eigenständige „Handlungen“ (Gysbers, 2008, S. 48) geschehen oder durch „Beobachtungen“ (ebd.), indem die Handlungen anderer interpretiert werden. Explizites Wissen kann demnach erlernt werden. Zum anderen sind „Instruktionen“ (ebd.) ein Weg, angeleitetes Lernen zu begünstigen.

Dieser allgemeine Ansatz kann für den bildungsorientierten der Musikindustrie auf den letzten Punkt, die Instruktionen, reduziert werden. Implizites Wissen, in Form einer diffusen Ahnung über die Musikindustrie, ist, wie sich in Fortbildungsworkshops zeigte, bei vielen der interessierten Lehrer vorhanden. Explizites Wissen, Daten und Fakten, hingegen fehlt oftmals, wie eigene Beobachtungen ergaben²³. Wenn explizites Wissen erfolgreich (an Lehrer) vermittelt werden soll, ist das Verlernen von falschem bzw. veraltetem Wissen wichtig (Staudt & Kriegesmann, 1999, S. 106). Dies ist besonders beim medienpädagogischen Handeln notwendig, da der Erwerb von Handlungsfähigkeit u.a. durch systemische Grenzen des Lehrer-Ausbildungssystems beschränkt zu sein scheint. Wie befähigt Musiklehrer sind, zum Thema „Entstehung und Verbreitung von Musik“ zu unterrichten, kann nicht anhand theoretischer Ausführungen beantwortet, sondern muss ermittelt werden. Daher schließt sich folgende forschungsleitende Frage an:

Wie steht es um die Fähigkeit von Musiklehrern, zum Thema „Entstehung und Verbreitung von Musik“ im wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Kontext zu unterrichten?

6.4.2 Handlungsbereitschaft

Neben der Handlungsfähigkeit (KÖNNEN) stellt die Handlungsbereitschaft (WOLLEN) die zweite ergänzende Komponente der Handlungskompetenz dar (Staudt & Kriegesmann, 1999, S. 109). Gysbers (2008, S. 49) zeigt mit Reischmann (1998, S. 269): „Dass jemand etwas weiß, versteht und kann, bedeutet noch nicht, dass er es auch anwendet.“ Erst die Bereitschaft, Wissen und Fertigkeiten anwenden zu

²³ Der Autor war im Rahmen der Projekts PLAY FAIR - RESPECT MUSIC selbst als Fortbilder auf verschiedenen Fortbildungskongressen für Musiklehrer tätig. Dort beobachtete er, dass einige Lehrer, die sich für die Thematik interessieren, ein Informations- und Unterrichtsmaterialdefizit beklagten.

wollen, führt zur Handlung.

Motivation kann eine notwendige Bedingungen von Handlung sein. „Motive sind Verhaltensbereitschaften, unter denen z.T. angeborene und im Rahmen der Sozialisation unterschiedlich entwickelte, zeitlich stabile Dispositionen verstanden werden“ (Becker, 1993, S. 36 - 37). Daher ist Motivation ein zentraler Bestandteil von Erwartungs-Wert-Theorien (z.B. Atkinson, 1964). Diese beschreiben auf Individualebene die Motivation als Ausdruck des Wertes, der einem Bedürfnis zugeschrieben wird, und der Erwartung, dass eine Handlung zur erfolgreichen Bedürfnisbefriedigung führt (Motivation = Erwartung x Wert). Auch der Uses-and-Gratifications-Ansatz (Palmgreen & Rayburn, 1982) bezieht sich dieses Modells.

Als zentrale motivationale Faktoren können wie bei Gysbers (2008) Aspekte der wahrgenommenen Arbeitsbelastung verstanden werden (vgl. auch Kaube, 2007). Neben Motivation kann die Einstellung gegenüber einer Sache handlungsbestimmend werden, wobei ein Zusammenspiel zwischen Einstellung und Motivation nicht ausgeschlossen wird. Plath (2002, S. 525) bezieht Einstellungen in das Modell zur Handlungskompetenz (von Staudt & Kriegesmann, s.o.) mit ein. Er beschreibt Handlungsbereitschaft als „aktuelle Gerichtetheit (zielbezogene Ausrichtung oder Orientierung), Einstellung und Motiviertheit von Personen“ (zit. nach Gysbers, 2008, S. 49).

In wie weit die Motivation zu handeln vorliegt, hängt von verschiedenen situationsbedingten Faktoren ab. Dies ist nur schwer zu erfassen und soll hier außen vorbleiben²⁴. Die Einstellung von Musiklehrern zu Medienerziehung allgemein und zur Wissensvermittlung über musikwirtschaftliche Zusammenhänge sowie zur musikbezogenen Wertschätzungsdebatte ist hingegen in dieser Arbeit von zentralem Interesse.

Gysbers betont die Bedeutung von Einstellungen für Medienerziehung und konstatiert, dass ein Lehrer dem Gegenstand „Medienbildung“ (Gysbers, 2008, S. 73) „[...] möglichst positiv und motiviert gegenüber stehen [sollte], damit die (idealerweise) vorhandene Handlungsfähigkeit auch in die Tat umgesetzt wird“. Die Einstellung zu schulischer Medienbildung wird dadurch zu einem zentralen Aspekt der Handlungsbereitschaft: Wenn ein Lehrer sich nicht für das Thema

²⁴ Die Motivation wird wegen des gewählten Forschungsdesigns (Querschnittstudie, siehe Methoden-Kapitel) in dieser Studie als potenzieller beeinflussender Faktor weitestgehend ausgeblendet.

Musikwirtschaft interessiert, wird er es höchstwahrscheinlich nicht unterrichten. Bei thematisch interessierten und motivierten Lehrern kann umgekehrt davon ausgegangen werden, dass sie (so die Fähigkeit vorhanden ist) eine hohe Bereitschaft aufweisen, das Thema den Schülern nahezubringen.

In Zusammenhang mit der Einschätzung der eigenen Selbstwirksamkeit muss die Arbeitsbelastung betrachtet werden (Schmitz & Schwarzer, 2000, S. 7). Aspekte wie Unzufriedenheit und Überforderung spielen nach Schmitz & Schwarzer eine Rolle bei der Selbsteinschätzung. Sie postulieren: „Wer sich in seinem Beruf unzufrieden oder überlastet fühlt, wird weniger die Motivation aufbringen, sich neuen oder schwierigen Aufgaben zu stellen“ (Schmitz & Schwarzer, 2000, S. 7). Oder zugespitzt: „Wer sich in seinem Berufsleben ständig überfordert und unzufrieden fühlt, wird weniger stark an die eigene Kompetenz zu erfolgreichem Handeln glauben.“ (Schmitz & Schwarzer, 2000, S. 9). Für professionelles Handeln ist die kritische Selbstreflexion über die eigene Wirksamkeit notwendig.

Da jedoch aus der theoretischen Auseinandersetzung nicht abgeleitet werden kann, wie stark die Bereitschaft ausgeprägt ist, ergibt sich zunächst die Frage:

Wie steht es um die Bereitschaft von Musiklehrern, zum Thema „Entstehung und Verbreitung von Musik“ im wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Kontext zu unterrichten?

6.4.3 Handlungszuständigkeit

Der dritte Bereich der Handlungskompetenz im Modell von Staudt und Kriegesmann (1999, S. 48) ist die Zuständigkeit (DÜRFEN). Für das Forschungsinteresse dieser Studie bedeutet dies: Die Verankerung der Thematik musikwirtschaftlicher Zusammenhänge in den Lehrplänen.

Die Lehrpläne des Fachs Musik wurden im vorherigen Kapitel besprochen. Wie die Analyse zeigte, ist die Thematik in den Lehrplänen verankert. Die Zuständigkeit (DÜRFEN) für diese Thematik liegt also definitiv bei den Musiklehrern.

Allerdings kann auf anderer Ebene die Arbeitssituation an der jeweiligen Schule die Zuständigkeit definieren (Gysbers, 2008, S. 50). Wenn das Kollegium oder die Schulleitung nicht unterstützend in der Medienerziehung wirken, sondern hemmend oder gar hindernd,

bleiben vorhandene Fähigkeiten und Bereitschaft möglicherweise ungenutzt. Dieser Aspekt der Arbeitsbedingungen muss bei der Ermittlung von Fähigkeit und Bereitschaft berücksichtigt werden. Hinzu kommt die Beschränkung der inhaltlichen Freiheit durch Vorgaben des Zentralabiturs, was wiederum einen Einfluss auf die schulinternen Curricula haben dürfte.

6.5 Aufgaben von und interessensgebundene Erwartungen an Lehrer

Die gesellschaftlichen Erwartungen an Lehrer gehen über die Erfüllung von Erziehungszielen aus Lehrplänen und Richtlinien weit hinaus. Giesecke moniert (2001, S. 110), dass besonders Eltern dazu tendieren, die Lösungsverantwortung gesellschaftlicher Probleme mit Kindern und Jugendlichen der Schule zuzuschreiben. Er/Sie? fragt, „inwieweit eine solche Erwartung realistisch ist und auch, wie weit der berufliche Auftrag des Lehrers überhaupt ausgedehnt werden kann, ohne dabei seine Substanz zu verlieren“ (Giesecke, 2001, S. 110).

Erziehung findet in vielen Situationen und Institutionen statt. Schule ist nur eine davon, genau wie die Familie (Giesecke, 2001, S. 111). Welche Intensität und verhaltensprägende Auswirkungen die jeweiligen Erziehungsorte auf Kinder und Jugendliche haben, ist individuell unterschiedlich und wird entsprechend bewertet. Einer empirischen Messung ist dies nicht zugänglich. Giesecke nimmt als Maß für die erzieherische Einwirkung die Dauer des Umgangs zwischen Schüler und Lehrer. Dies scheint auf Grund der Vergleichbarkeit plausibel, ist jedoch keine Garantie für eine exakte Feststellung der erzieherischen Einwirkung. Dennoch müsse berücksichtigt werden, dass einige Musiklehrer einzelne Schüler nur eine Stunde pro Woche unterrichten²⁵. Daher dürften keine übertriebenen Erwartungen an die erzieherische Einflussnahme der Lehrer gestellt werden (ebd.). Dies gilt besonders für thematisch Neues (wie im vorliegenden Fall).

Unter Berücksichtigung dieser Einschränkung von Musikunterricht allgemein sind drei Ebenen erzieherischer Einflussnahme (Giesecke, 2001, S. 112) von Bedeutung:

²⁵ Eine Übersicht des Musikinformationszentrums (MIZ.org) über die Stundenkontingente (siehe Anhang) zeigt, dass Musikunterricht insgesamt wenig stattfindet.

Der Unterrichtsgegenstand

Giesecke konstatiert, dass Schüler in jedem Unterricht mehr lernen als „bloßes Wissen“. Er/Sie? begründet dies damit, dass vom Schüler alles Gelernte mit vorhandenen Vorstellungen und Kenntnissen verknüpft wird. Erst durch diese Verbindung ergäbe das Gelernte für den Schüler einen Sinn (Giesecke, 201, S. 112). Darüber hinaus würden Schüler im Unterricht mit Werten konfrontiert. Jeder Unterrichtsinhalt habe normative Implikationen, die vom Schüler abgelehnt oder akzeptiert werden könnten. „„Werteerziehung‘ im Rahmen des Unterrichts ergibt sich in erster Linie aus der Konfrontation mit den normativen Implikationen der Gegenstände und Themen selbst, sie muss nicht als zusätzliche Aufgabe neben dem Unterricht gefordert werden, wie es in der Öffentlichkeit gelegentlich zu hören ist“ (Giesecke, 2001, S. 112).

In diesem Zusammenhang muss die Frage nach der Aufgabe des Musikunterrichts gestellt werden. Giesbrecht schreibt dem Musikunterricht eine Verantwortung für die kulturelle Identitätsbildung zu (Giesbrecht, 2009, S. 252). Die eigene musikalische Kreativität von Schülern zu fördern - vor allem durch praktisches Musizieren -, könne sich „lebensbestimmend“ auswirken, wie der Deutsche Musikrat in seinem Berliner Appell zur musikalischen Bildung in Deutschland (2003, S. 36 - 38) feststellt. „Im Idealfall kann der Musikunterricht dazu beitragen, so widersprüchlich erscheinende Fähigkeiten wie Kreativität und Ordnungssinn zu entwickeln und Neugier auf den vorhandenen musikalischen Reichtum zu erzeugen“ (Giesbrecht, 2009, S. 254) sowie möglicherweise auf die Systemzusammenhänge der Musikwirtschaft.

Die Vorbildfunktion des Lehrers

Lehrer können im Unterricht auf verschiedenen Ebenen als Vorbild für ihre Schüler agieren: In der Art und Weise ihrer Kommunikation, der Konfliktlösung und der fachlichen sowie didaktischen Präsentation der Unterrichtsinhalte (Giesecke, 2001, S. 113). Darüber hinaus kann das Verhalten bzgl. des Musiknutzungs- und Beschaffungsverhaltens von Lehrern Bestandteil einer Vorbildfunktion sein, positiv wie negativ im Sinne legaler Möglichkeiten.

Institutionelle Regeln

Sowohl für Schüler als auch für Lehrer gelten die Verhaltensregeln der Institution Schule, die beispielsweise durch Schulordnungen

geregelt sind. Diese Regeln können die Art und Weise des Unterrichtens beeinflussen, können aber für diese Untersuchung vernachlässigt werden.

Der Unterrichtsgegenstand und das Vorbild des Lehrers kann Schülern nur angeboten werden. Ob sie es akzeptieren oder ablehnen, entscheiden sie selbst (Giesecke, 2001, S. 113). Die Schüler nehmen insbesondere im pubertären Alter nicht immer freiwillig am Unterricht teil und sehen in der Schule bzw. den Lehrern nicht unbedingt die Lösungskompetenz für ihre Probleme (Kaube, 2007, S. 190). Zwar kann ein Lehrer wegen seines unterhaltsamen Auftretens aus Schülersicht besser sein als ein anderer, dennoch bietet die Lehrer-Schüler-Konstellation keine Wahlmöglichkeit²⁶. Da der Informationsfluss im schulisch-unterrichtlichen Kontext größtenteils linear (vom Lehrer auf den Schüler) verläuft, ist die Persönlichkeit des Lehrers ein entscheidender Faktor für die Integration eines randständigen Unterrichtsinhaltes. „Wir stoßen hier an eine Grenze der pädagogischen Einwirkung und damit der professionellen Lehrer-Schüler-Beziehung, die grundsätzlich nicht - und schon gar nicht planmäßig - überwindbar ist. Immer behält der Schüler die Möglichkeit, innere Vorbehalte gegen auf seine Persönlichkeit zielende erzieherische Einwirkungen aufrecht zu erhalten“ (Giesecke, 2001, S. 113). Genau aus diesem Grund ist die Selbsteinschätzung von Lehrern hinsichtlich ihrer Einwirkung auf Schüler so bedeutsam.

6.6 Lehrer-Schüler-Beziehung

Die Ausführungen zeigen, dass die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern grundsätzlich zweckgebunden ist. Schüler haben ihrer Schulpflicht nachzukommen, während Lehrer ihrer Kernaufgabe, dem Unterrichten, verpflichtet sind. Die Unterrichtssituation ist eine erzwungene. Lehrer und Schüler können sich die Persönlichkeit ihres Gegenübers nicht aussuchen (vgl. Giesecke, 2001, S. 119). Unausweichlich ergibt sich eine differenzierte Beziehung: Nicht jeder Schüler findet jeden seiner Lehrer sympathisch. Umgekehrt gilt das auch. Die pädagogische Professionalität sollte es dem Lehrer aber ermöglichen, jeden Schüler gleich zu behandeln (Giesecke, 2001, S. 19).

Als Faktoren, die die Rahmenbedingungen des Lehrerhandelns

²⁶ Weder Lehrer noch Schüler können sich gegenseitig aussuchen.

bestimmen, beschreibt Terhart die sich wandelnden „Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen“ (Terhart, 2001, S. 97). Diese Bedingungen müssten seiner Auffassung nach im Unterricht didaktisch reflektiert werden. Medienerfahrungen und Musikknutzung sowie die individuelle Bedeutung von Musik im Sozialisationsprozess können unter diese Bedingungen subsummiert werden (vgl. Vollbrecht & Wegener, 2010).

Um diese Aspekte in den Unterricht zu integrieren, bedarf es neben der pädagogischen Kompetenz und Professionalität einer medienpädagogischen Kompetenz der Lehrer (s.o., vgl. Blömeke, 2000, S. 82; Gysbers, 2008, S. 67). Es stellt sich die grundsätzliche Frage, wie Kompetenz entsteht. Kompetenzerwerb ist ein komplexer Sachverhalt, der von vielen Faktoren abhängt: „Erst durch das Zusammenspiel verschiedener persönlicher Dispositionen und verschiedener (berufs-)biographischer Erfahrungen entstehen die spezifischen Kompetenzbündel [...]“ (Hertrampf & Hermann, 1999, S. 50).

Ein möglicher ausschlaggebender Faktor für die Entwicklung von pädagogischer Kompetenz ist die Lehrerpersönlichkeit. Elementarer Bestandteil des Konstrukts Lehrerpersönlichkeit ist die Selbstwirksamkeitsüberzeugung (Hertrampf & Hermann, 1999, S. 56). Der konkrete Begriff „Lehrer-Selbstwirksamkeit“ wird von Barfield und Burlingame (1974) als Persönlichkeitseigenschaft aufgefasst.

Sie äußert sich in der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten. Six, Frey und Gimmler (2000) stellen heraus, dass eine Geringschätzung der eigenen Selbstwirksamkeit die Handlungsbereitschaft blockiert. Pointiert gesagt: Je höher die Selbstwirksamkeitsüberzeugung, desto kompetenter der Lehrer. Für den hier relevanten Bereich konstituiert sich Selbstwirksamkeitsüberzeugung in der Einschätzung der eigenen medienpädagogischen Kompetenz.

Die sozialkognitive Forschung zu intentionalem Verhalten stellt Selbstwirksamkeitserwartung²⁷ als ein zentrales Konstrukt dar (Schmitz & Schwarzer, 2000, S. 2). Dies scheint rational und plausibel: „Solange Menschen nicht davon überzeugt sind, durch ihr Verhalten etwas Erwünschtes erreichen zu können, ist die Wahrscheinlichkeit gering, dass sie einen Handlungsversuch unternehmen und erfolgreich zu Ende

²⁷ Die Begriffe „Selbstwirksamkeitserwartung“, „Selbstwirksamkeitseinschätzung“ und „Selbstwirksamkeitsüberzeugung“ werden synonym verwendet. Durch diese Begriffsvielfalt wird das Spektrum der Intensität verdeutlicht.

führen“ (Schmitz & Schwarzer, 2000, S. 2). Bei Musiklehrern stellt sich die Frage, in wie weit sie sich gerüstet bzw. in der Lage fühlen, Neues, ggf. noch Unbekanntes zu unterrichten (Schmitz & Schwarzer, 2000, S. 2). Wenn die Selbsteinschätzung niedrig ist, kann dies als Einschränkung der Kompetenz gesehen werden.

Für die Vermittlung von Wissen und Werten ergibt sich die Schwierigkeit, dass deren Akzeptanz oder Ablehnung unter einem zusätzlichen Einfluss steht: Dem o.g. Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler. Da dieses Verhältnis jedoch nicht messbar ist, muss mittels Projektion versucht werden, die Sicht des Lehrers, die Einschätzung seiner eigenen Kompetenz im Umgang mit seinen Schülern, zu ermitteln. Es ergibt sich folgende Frage:

Wie schätzen Musiklehrer ihre eigene pädagogische Kompetenz ein?

6.7 Ansprüche des pädagogischen Interessenten

Lehrer stehen im Spannungsfeld zwischen mehreren sozialen Bezugsgruppen. Die primäre stellt die von ihnen unterrichtete Schülerschaft dar. Darüber hinaus sind das Kollegium und die Schulleitung von Bedeutung für ihr berufliches Handeln. Vor allem Eltern und Gesellschaft haben vielfältige pädagogische Ansprüche an Lehrer, die sich bewusst oder unbewusst auf ihr Agieren auswirken können (Gysbers, 2008, S. 45).

Die Kernaufgabe des Lehrers ist das Unterrichten (Giesecke, 2001, S. 124). Sie wird von verschiedenen Interessensgruppen unterschiedlich interpretiert (Giesecke, 2001, S. 123). Zahlreiche pädagogische Interessenten („Eltern, Bildungspolitiker Erziehungswissenschaftler, Wirtschaftsverbände, Wohlfahrtsbehörden, Therapeuten [...]“, Kaube, 2007, S. 190) stellen unterschiedliche individuelle Ansprüche und Erwartungen an die Pädagogik und verfestigen die Diskrepanz zwischen Erwartung und Wirklichkeit.

Betrachtet man das Beispiel des PLAY FAIR-Konzepts, lässt sich Folgendes feststellen: Der pädagogische Interessent ist der Bundesverband Musikindustrie. Er hat das Projekt (dessen Zielsetzungen und Herangehensweisen oben erläutert wurden) ins Leben gerufen und möchte Musiklehrer dazu bewegen, zum Thema „Entstehung und

Verbreitung von Musik“ zu unterrichten.

Unabhängig von der Überlegung, ob das illegale Downloaden überhaupt Gegenstand der Musiklehrerausbildung und der Lehrpläne war und ist, muss sich die Pädagogik dem Problem einer eher begrenzten Vermittlung ethischer Normen stellen. Für eine realistische Einschätzung bildungspolitischer Steuerungsmöglichkeiten kommt aber noch hinzu, dass das Fach Musik in den letzten Jahren immer mehr an den Rand gedrängt worden ist, sodass man nur dann pädagogische Erfolge in ethischen Fragen erzielen kann, wenn man interdisziplinär arbeitet. (Deutscher Musikrat, 2003)

Um sich diesem Phänomen zu nähern, ist es notwendig, die wahrgenommene Arbeitsbelastung zu überprüfen und die Kernaufgabe bzw. das berufliche Selbstverständnis von Lehrern zu ermitteln. Denn wenn sich die Ansprüche an Musiklehrer auf Seiten der Musikindustrie vom Selbstverständnis zu stark unterscheiden, ist es sehr unwahrscheinlich, dass Musiklehrer sich der Thematik „Entstehung und Verbreitung von Musik“ im Unterricht zuwenden. Es lässt sich die eingangs beschriebene Forschungsfrage 3 ableiten:

Wie stehen Musiklehrer zur Thematik „Entstehung und Verbreitung von Musik“ unter dem Aspekt der Wertschätzung?

6.8 Forschungsleitende Fragen

Anhand der vorangegangenen Ausführungen konnten die zentralen Elemente der Forschungsfrage erarbeitet werden. Nachfolgend wird eine Übersicht der daraus resultierenden forschungsleitenden Fragen gegeben:

Tabelle 6.1 Forschungsleitende Fragen

LF1*	<i>Wie steht es um die Einstellung von Musiklehrern zur medienpädagogischen Kompetenz?</i>
LF2	<i>Wie steht es um die Fähigkeit von Musiklehrern, zum Thema „Entstehung und Verbreitung von Musik“ im wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Kontext zu unterrichten?</i>
LF3	<i>Wie steht es um die Bereitschaft von Musiklehrern, zum Thema „Entstehung und Verbreitung von Musik“ im wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Kontext zu unterrichten?</i>
LF4	<i>Wie schätzen Musiklehrer ihre eigene pädagogische Kompetenz ein?</i>

Quelle: eigene Zusammenstellung, *) LF = Lehrerbezogene Frage

Wie die einzelnen forschungsleitenden Fragen erhoben werden sollen, wird im folgenden Methoden-Kapitel dargestellt.

KAPITEL 7
Methodische Umsetzung
der Lehrerstudie

7. Methodische Umsetzung der Lehrerstudie

Nachdem die dimensionale Analyse im Theoriekapitel ausführlich durchgeführt (s.o.) sowie die Forschungsfrage („Wie stehen Musiklehrer zur Thematik ‚Entstehung und Verbreitung von Musik‘ unter dem Aspekt der Wertschätzung?“) erörtert wurde (vgl. Möhring & Schlütz, 2010, S. 22), wird im Folgenden die Erhebungsmethode dargestellt.

Tabelle 7.1: Steckbrief der Lehrerstudie

Erhebungsmethode	Standardisierte Befragung, schriftlich & online
Erhebungszeitraum	29. September bis 31. Oktober 2010
Stichprobengröße	n = 186
Stichprobenmerkmale	
Geschlecht	74% weiblich, 26% männlich
Schultypen	56% Gymnasium, 14% Grundschule, 6% Realschule, 6% Hauptschule, 9% Gesamtschule, 9% Sonstige

Quelle: eigene Darstellung

7.1 Wahl der Methode

Für diese Studie wurde die standardisierte Befragung als Erhebungsmethode gewählt. Sie eignet sich am besten, die relevanten Einstellungen, Verhaltensweisen und kognitiven Inhalte zu erfassen (vgl. Möhring & Schlütz, 2010, S. 14). Mit anderen empirischen Methoden wie Beobachtung oder Inhaltsanalyse können die Aspekte auf Grund ihrer Komplexität nicht umfassend untersucht werden (vgl. ebd.). Zudem ist diese Form der Befragung nicht anfällig für Störeinflüsse, weil der Verlauf a priori genau festgelegt wird. Wenn störende Einflüsse nicht vermieden werden können, sind sie zumindest standardisierbar und werden entsprechend berücksichtigt (vgl. Möhring & Schlütz, 2010, S. 16).

Als Modus wurde die schriftliche Befragung gewählt. Die Befragten füllen den Fragebogen selbst ohne Interviewer aus (Scholl, 2003, S. 45). Vorteil dieser Methode: Der organisatorische, zeitliche, personelle und finanzielle Aufwand ist geringer als bei persönlichen Interviews. Zudem kann die geografische Streuung erweitert und die Beantwortung des Fragebogens zeitlich flexibel gehandhabt werden. Die Probanden wählen selbst den Zeitpunkt, an dem sie den Fragebogen ausfüllen möchten (Scholl, 2003, S. 48). Außerdem können - anders als beim persönlichen Interview - lange Itembatterien mit ähnlichen Fragen verwendet werden, da sie nicht vorgelesen, sondern direkt vom Befragten erarbeitet werden (Scholl, 2003, S. 48). Schriftlichen Befragungen ermöglichen eher ehrliche Antworten auf heikle Fragen (wenn sie nicht sozial unerwünschte Antwortvorgaben haben) (Scholl, 2003, S. 47; Möhring & Schlütz, 2010, S. 128).

Es treten kaum „externe Effekte“ auf, da die Befragten nicht durch die Anwesenheit eines Interviewers beeinflusst werden und beispielsweise auf sozial erwünschte Antworten ausweichen. Der Versuchsleitereffekt wird ausgeschlossen.

Eine Verzerrung im Antwortverhalten kann jedoch nicht vollständig vermieden werden (Scholl, 2003, S. 48), wenn es - wie in dieser Studie - um Einstellungen zum und Reflexion des eigenen professionellen Verhaltens geht (vgl. Möhring & Schlütz, S. 62). Das Phänomen tritt unbewusst auf, ist nicht als vorsätzliche Lüge zu verstehen, sondern als normativ beeinflusste Handlung. Menschen tendieren dazu, sich selbst sozial möglichst positive darzustellen („overreporting“, Möhring & Schlütz, 2010, S. 63). Andererseits neigen sie dazu zu, tabuisierten, heiklen Themen auszuweichen und sozial unerwünschte Eigenschaften abzustreiten („underreporting“, ebd.). Die Verzerrung der Antworten auf Grund dieses Phänomens ist bei schriftlichen Befragungen geringer als bei Face-to-Face-Interviews, in denen der Interviewer als Kontrollinstanz missverstanden werden kann (ebd.). Um dem entgegenzuwirken, empfehlen Möhring und Schlütz neben der Zusicherung von Anonymität eine entsprechend reflektierte Formulierung der Fragen bzw. Antwortvorgaben, damit diese nicht als sozial unerwünscht empfunden werden (2010, S. 63 - 64).

Die schriftliche Befragung birgt allerdings auch Nachteile bzw. Risiken. Zum einen ist die Befragungssituation nicht kontrollierbar (Scholl, 2003, S. 49). Es kann nicht sicher gesagt werden, ob die richtige

Zielperson den Fragebogen ausgefüllt hat oder ob die Instruktionen befolgt wurden. Zum anderen gibt es keine direkte Feedbackmöglichkeit. Eine präzise Formulierung der Fragen und Instruktionen ist notwendig, damit sie vom Probanden richtig verstanden werden können. Der Fragebogen muss daher vollständig selbsterklärend sein (Bosnjak, Tuten & Bandilla, 2001, S. 10).

Die Vor- und Nachteile einer Methode sind vom Untersuchungsgegenstand abhängig. Eine Befragung sollte immer so gestaltet sein, dass die Ausschöpfungsquote möglichst hoch ist (Scholl, 2003, S. 50). Die Ansprache der Zielgruppe sollte kurz, prägnant und vor allem motivierend sein (Scholl, 2003, S. 50). Um die Kooperationsbereitschaft despotenziellen Probanden zu erhöhen, empfiehlt es sich, mit Incentives zu arbeiten. Diese bieten einen zusätzlichen Anreiz. Eine Variante ist die Teilnahme an einer Lotterie (Mangione, 1995, S. 79). Für diese Befragung wurde jedoch auf materielle Incentives verzichtet. Sonst hätte der Eindruck entstehen können, man wolle gute Antworten erkaufen. Stattdessen wurde auf die Kooperationsbereitschaft der Musiklehrer gesetzt, die Wissenschaft, konkret die musikpädagogische Forschung, zu unterstützen.

7.2 Operationalisierung

Im Folgenden werden die theoretisch hergeleiteten Dimensionen passend für einen schriftlichen Fragebogen operationalisiert. Dazu wurde die (allgemeine) Forschungsfrage in Programmfragen transformiert, die in (konkrete) Testfragen für den Fragebogen übersetzt werden müssen (vgl. Möhring & Schlütz, 2010, S. 23). Denn die Alltagssprache der Probanden und die wissenschaftliche Fachsprache können stark voneinander abweichen. Erst durch die Übersetzung von theoretischen Aussagen in Alltagssprache wird eine Messung möglich (vgl. Kromrey, 1998, S. 178).

7.2.1 Dimensionen und forschungsleitende Fragen

Die zu erhebenden Dimensionen werden durch forschungsleitende Fragen realisiert. Sie wurden anhand der vorgelagerten Theorieerarbeit. Die nachstehende Tabelle liefert einen Überblick:

Tabelle 7.2 Forschungsleitende Fragen

LF1*	<i>Wie steht es um die Einstellung von Musiklehrern zur medienpädagogischen Kompetenz?</i>
LF2	<i>Wie steht es um die Fähigkeit von Musiklehrern, zum Thema „Entstehung und Verbreitung von Musik“ im wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Kontext zu unterrichten?</i>
LF3	<i>Wie steht es um die Bereitschaft von Musiklehrern, zum Thema „Entstehung und Verbreitung von Musik“ im wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Kontext zu unterrichten?</i>
LF4	<i>Wie schätzen Musiklehrer ihre eigene pädagogische Kompetenz ein?</i>

Quelle: eigene Zusammenstellung, *) LF = Lehrerbezogene Frage

Die Operationalisierung der einzelnen forschungsleitenden Fragen wird im Folgenden dargestellt. Aus dramaturgischen Gründen entsprechen sie nicht der Reihenfolge im Fragebogen. Wegen der Limitierung des Fragebogenumfangs auf vier Seiten war eine Selektion von Messinstrumenten und Items nötig (dies wird im Folgenden erläutert).

7.2.1.1 LF1: Wie steht es um die Einstellung von Musiklehrern zur medienpädagogischen Kompetenz?

Die medienpädagogische Kompetenz von Musiklehrern, die sich v.a. durch die Einstellung zum Thema Medienerziehung äußert, wird durch eine Itembatterie abgefragt, die mit der o.g. vierstufigen Likert-Skala beantwortet werden kann. Für den Fragebogen (Frage 17) werden folgende Items herangezogen: „Es ist für LehrerInnen kaum möglich, mit der Medienentwicklung Schritt zu halten“, „In der Schule sollten Kinder und Jugendliche vor dem Einfluss der Medien geschützt werden“, „Erziehung im Umgang mit medialen Musikangeboten ist in erster Linie Sache der Eltern“, „Das Thema ‚Medien‘ sollte in möglichst viele Schulfächer integriert werden“, „Durch die rasche Medienentwicklung werden LehrerInnen an Autorität verlieren“, „Es sollte ein spezielles Schulfach ‚Medienkunde‘ geben“ (alle aus Gysbers, 2008, S. 235), „Medienerziehung halte ich für ziemlich unwichtig“, „Insgesamt sehe ich nicht so recht ein, dass ich mich auch noch in der Medienerziehung engagieren soll“, „Für Medienerziehung im Unterricht fehlen

mir die technischen Möglichkeiten“, und „Die Schule kann nur wenig zur Medienerziehung beitragen“ (eigene Items).

7.2.1.2 LF2: Wie steht es um die Fähigkeit von Musiklehrern, zum Thema „Entstehung und Verbreitung von Musik“ im wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Kontext zu unterrichten?

Wegen der unterschiedlichen Perspektiven ist dieses Element der Handlungsfähigkeit komplexer. Die Operationalisierung der Fähigkeit bezieht sich daher auf verschiedene Konstrukte.

Ein Bestandteil ist die Vorbereitung auf das Thema in der Lehrerausbildung. Dazu wird nach bestimmten, thematisch zugehörigen Aspekten gefragt, wie Bedeutung von Musik für Kinder, Medienerziehung in der Schule, Internetnutzung von und deren Auswirkung auf Kinder sowie die Auswirkung von Handynutzung (vgl. Schneider, Scherer et al., 2010, S. 142)²⁸.

Der entsprechenden Itembatterie wird im Fragebogen folgende Einleitung vorangestellt: „Musiknutzung hat heute immer auch mit modernen Medientechnologien zu tun. Im Folgenden finden Sie einige Aspekte der Musik- und Mediennutzung von Kindern. Geben Sie bitte an, ob diese Gegenstand Ihrer Ausbildung waren und für wie wichtig Sie heute die Kenntnisse halten.“

Diese Aspekte sollten nicht mit einer Likert-Skala abgefragt werden, weil es sich um Fakten handelt, nicht um Einstellungen oder Meinungen. Es wird daher mit einer Trichotomie gearbeitet („Ja, wurde häufig/intensiv thematisiert“, „Ja, wurde aber eher selten thematisiert“ und „Nein, war nicht Gegenstand der Ausbildung“). Darüber hinaus soll angegeben werden, ob Kenntnisse der Themen für die heutige Arbeit als wichtig erachtet werden (vgl. Schneider, Scherer et al., 2010, S. 142). Die multifunktionale Itembatterie wird folgendermaßen gestaltet:

²⁸ Auf Grund des oben erwähnten Platzmangels wurden die genannten Items ausgewählt, weil sie als die thematisch relevantesten identifiziert wurden. Weitere Items der Itembatterie von Schneider, Scherer et al. waren „Erziehung und Förderung im kognitiven Bereich“, „Verkehrserziehung“, „müsicisch-künstlerisch-ästhetische Erziehung“, „Elternarbeit zur Medienerziehung von Kindern“ und „interkulturelle Erziehung“ (2010, S. 143).

Tabelle 7.3 Multifunktionale Itembatterie Frage 13

Informationen über	waren Bestandteil von Ausbildung/Studium			Be- wer- tung für die heu- tige Arbeit
	Ja, wurde häufig/ intensiv thema- tisiert	Ja, wurde aber eher selten thema- tisiert	Nein, war nicht Gegen- stand der Ausbil- dung	
...die Bedeutung von Musik für Kinder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...Ziele und Praxis von Me- dienerziehung in der Schule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...Internetnutzung von Kin- dern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...Auswirkungen der Han- dynutzung auf die Musik- nutzung von Kindern und Jugendlichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...Auswirkungen der Inter- netnutzung auf die Musik- nutzung von Kindern und Jugendlichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Schneider, Scherer et al. (2010, S. 142)
(siehe Fragebogen im Anhang)

Um die Fähigkeit der Musiklehrer, zum Thema „Entstehung und Verbreitung von Musik“ zu unterrichten, ermitteln zu können, wird nach den Ausbildungsinhalten und der persönlichen Wertschätzung von Musik gefragt. Diese kann als Indikator eines Persönlichkeitsmerkmals (Einstellung) verstanden werden. Für die Frage: „Und welchen Wert hat Musik für Sie persönlich?“ (Frage 12) wird eine Itembatterie mit folgenden Antwortvorgaben vorgelegt: „Musik ist für mich auch über meine Arbeit hinaus sehr wichtig“, „Ich finde es persönlich wichtig, eine große Musiksammlung zu haben“ und „Ich finde es völlig in Ordnung, sich Musik über Tauschbörsen zu besorgen“. Beantwortet werden kann die Frage mit der oben dargestellten vierstufigen Likert-Skala, auf der die Befragten ihre Zustimmung zum jeweiligen Item von „stimme nicht zu“ über „stimme weniger zu“ und „stimme eher zu“ bis „stimme voll und ganz zu“ abstufen können.

Ein weiterer Aspekt ist die wahrgenommene Arbeitsbelastung. Diese kann eine zentrale Rolle für die Fähigkeit spielen. Um ein möglichst genaues Bild von der individuell wahrgenommenen Arbeitsbelastung zu bekommen, wird mithilfe der multidimensionalen Itembatterie von Gysbers (2008, S. 233) operiert. Auf die Frage „LehrerInnen sind oft hohen Belastungen und vielfältigen Anforderungen ausgesetzt. Wie sehr treffen die folgenden Aussagen jeweils auf Sie persönlich zu?“ (Frage 16) werden 12 Items als Antwortvorgaben gegeben. Folgende Items werden für diese Frage verwendet:

„Ich habe selten das Gefühl, einmal richtig abschalten zu können“,
 „Als LehrerIn genieße ich in meinem Bekanntenkreis hohes Ansehen“,
 „Die Gesellschaft stellt übertriebene Anforderungen an die Lehrerschaft“,
 „Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner SchülerInnen engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann“,
 „Neuere Unterrichtsformen und -Methoden bringen mehr Aufwand als Nutzen“,
 „Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen“,
 „Ich werde häufig von Kollegen/Innen um Rat gefragt“,
 „Die Arbeit ist oft so frustrierend, dass ich am liebsten aufhören würde“,
 „Ich fühle mich als EinzelkämpferIn“,
 „Ich traue mir zu, die SchülerInnen für neue Projekte zu begeistern“,
 „Ich kann innovative Veränderungen auch gegenüber skeptischen Kollegen/Innen durchsetzen“ und „Alles in Allem komme ich mit den Belastungen des Berufs gut zurecht“.

Je nachdem, wie sehr die jeweilige Aussage auf den einzelnen Befragten zutrifft, können die Items auf einer vierstufigen Likert-Skala (von „trifft nicht zu“ über „trifft weniger zu“ und „trifft eher zu“ bis „trifft voll zu“) abgestuft werden.

Neben der Arbeitsbelastung sind die Arbeitsbedingungen wichtig, da sie motivationalen Einfluss auf die Bereitschaft haben können. Darunter werden Schulform und unterrichteten Klassenstufen verstanden. Sie werden geschlossen abgefragt: Auf die Frage „Welche Klassenstufen unterrichten Sie?“ werden die gruppierten Antwortmöglichkeiten „1 - 4“, „5 - 7“, „8 - 10“ und „Oberstufe“ angeboten. Die Befragten können mehrfach antworten, um Erfassungsfehler bei einer offenen Angabe zu vermeiden. Zur Frage („An was für einer Schule unterrichten Sie?“) gibt es folgende mögliche Antworten: „Grundschule“, „Hauptschule“, Realschule“, „Gymnasium“ und „IGS“ (Integrierte Gesamtschule). Zusätzlich ist eine offene Angabe möglich, um auch Lehrer anderer Schulformen zu Wort kommen zu lassen.

7.2.1.3 LF3: Wie steht es um die Bereitschaft von Musiklehrern, zum Thema „Entstehung und Verbreitung von Musik“ im wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Kontext zu unterrichten?

Wie die theoretische Herleitung gezeigt hat, wird Handlungskompetenz nicht nur durch die Fähigkeit, sondern auch durch die Bereitschaft zu handeln, bestimmt. Diese wurde als „aktuelle Gerichtetheit“, also zielbezogene Ausrichtung oder Orientierung der handelnden Person umschrieben. Neben der expliziten Frage, ob Musiklehrer bereit wären, zum Thema zu unterrichten, wird daher nach der „tatsächlichen“ Thematisierung von relevanten Aspekten gefragt. Zunächst werden drei Entscheidungsfragen (mit den Antwortmöglichkeiten „Nein“ und „Ja“) gestellt, die als Indiz für die Handlungsbereitschaft verstanden werden.

Die explizite Nachfrage (Frage 7) in Bezug auf die Bereitschaft lautete: „Wären Sie bereit, zum Thema ‚Wert von Musik‘ mit Hilfe speziell dafür erstellter Unterrichtsmaterialien zu unterrichten?“

Die beiden anderen Fragen, die sich mit thematisch relevanten Aspekten wie illegalen Downloads (Frage 8) und aktuellem Musikgeschehen (Frage 9) befassen, werden folgendermaßen gestellt: „Besprechen Sie im Unterricht die Problematik des illegalen Downloadens und Kopierens von Musik?“ Und: „Behandeln Sie Themen in Ihrem Musi-

kununterricht, die einen Bezug zum aktuellen Musikgeschehen haben? (z.B. Der Eurovision Song Contest und das Lena-Fieber)“

Die empfundenen Verantwortungsbereiche der Musiklehrer signalisieren deren Bereitschaft. Diese können, wie theoretisch hergeleitet, folgende sein: Wissensvermittlung, Erziehung, kulturelle Wertevermittlung, Horizonterweiterung der Schüler, Vertretung eines vernachlässigten Faches. Abgefragt werden sie so: „In welcher Rolle sehen Sie sich als MusiklehrerIn?“ (Frage 10 im Fragebogen). Die Frage betrifft den Befragten direkt und ist nicht prospektiv formuliert, weil die eigene, individuell wahrgenommene berufliche Rolle von Interesse ist und nicht die von Musiklehrern im Allgemeinen. Die Antwortvorgaben werden eingeleitet mit „Als MusiklehrerIn...“ und durch fünf Items vervollständigt („...vermittele ich in erster Linie Wissen über Musik“, „... habe ich einen erzieherischen Auftrag“, „...vermittele ich vorwiegend kulturelle Werte“, „...erweitere ich den Horizont der Schüler“ sowie „... unterrichte ich ein vernachlässigtes Fach“.

Die Befragten können auf einer vierstufigen Likert-Skala ihre Zustimmung zum jeweiligen Item abstufen von „stimme nicht zu“ über „stimme weniger zu“ und „stimme eher zu“ bis „stimme voll und ganz zu“.

Die heutige Sicht auf den eigenen Beruf ist ein Indikator für die Bereitschaft („Und wie sehen Sie heute Ihren Beruf?“, Frage 15 im Fragebogen). Es wird auf eine Itematterie von Gysbers (2008, S. 232) zurückgegriffen, die Folgendes enthält: „Die Ausbildung hat mich gut auf das Berufsleben vorbereitet“, „Der Lehrerberuf verändert sich ständig“, „Ich verstehe mich als Miterzieher von Kindern und Jugendlichen“, „Ich möchte in erster Linie erreichen, dass meine SchülerInnen grundlegende Aspekte meiner Fächer begreifen“, „Ich muss in meinem Beruf immer wieder neues dazulernen“ und „Mein Beruf macht mir Spaß“. Wieder wird die vierstufige Likert-Skala verwendet, auf der die Befragten ihre Zustimmung zum jeweiligen Item von „stimme nicht zu“ über „stimme weniger zu“ und „stimme eher zu“ bis „stimme voll und ganz zu“ abstufen können.

Letztlich ist auch die Einstellung zum Thema und zur ausführlich erklärten Problematik der Wertschätzung von Musik bei Schülern Indikator für die Bereitschaft der Musiklehrer. Um diese abzufragen, wird ein prospektives Vorgehen gewählt, in dem die befragten Musiklehrer die Wertschätzung ihrer Schüler einschätzen sollen. Dabei werden ih-

nen Aussagen vorgelegt, denen sie auf einer vierstufigen Likert-Skala abgestuft zustimmen können (von „stimme nicht zu“ über „stimme weniger zu“ und „stimme eher zu“ bis „stimme voll und ganz zu“). Für die Frage „Wie steht es Ihrer Meinung nach um die gesellschaftliche Wertschätzung von Musik?“ (Frage 11) gibt es folgende Aussagen als Antwort-Items: „Die SchülerInnen konsumieren Musik nur noch, ohne darüber nachzudenken“, „Musik wird immer weniger wert, weil sie immer und überall verfügbar ist“, „Die Schüler hören und teilen sehr viel Musik, also schätzen sie sie doch auch wert“ sowie „Für Musik zu bezahlen, wenn man sie auch umsonst bekommen kann, finde ich richtig“ und „Musik ist nur noch ein Hilfsmittel für viele Künstler, um Konzertkarten und T-Shirts zu verkaufen.“

7.2.1.4 LF4: Wie schätzen Musiklehrer ihre eigene pädagogische Kompetenz ein?

Die Selbsteinschätzung der allgemeinen pädagogischen Kompetenz von Musiklehrern kann als Bestandteil der Lehrerpersönlichkeit verstanden werden. Es ist wichtig zu erfahren, für wie gut sich Musiklehrer in bestimmten pädagogischen Bereichen gerüstet halten. Diese Studie verwendet die Bereiche „Erziehung und Förderung im Sozialverhalten“, „Medienerziehung“ sowie „Förderung der sprachlichen Entwicklung“ und „Ethische oder religiöse Erziehung“ aus einer Itematterie von Schneider, Scherer et al. (2010, S. 142) . Sie werden mit der Frage ermittelt: „Für wie gut gerüstet halten Sie sich selbst in den folgenden Bereichen?“. Zur Beantwortung steht eine vierstufige Likert-Skala zur Verfügung, die folgende Abstufung ermöglicht: „völlig ungenügend“, „eher ungenügend“, „eher umfassend“ und „sehr umfassend“.

7.3 Der Fragebogen

Für die Qualität einer Befragung sind Inhalt, Aufbau und Formulierung des Fragebogens wichtig (Möhring & Schlütz, 2010, S. 67). Es muss berücksichtigt werden, ob die Fragen das zu untersuchende Konstrukt abbilden und dazu geeignet sind, dem Befragten die gewünschte Information zu entlocken. Das wiederum hängt davon ab, ob Fragen und Antwortvorgaben so gestellt sind, dass der Befragte sie versteht (vgl. Fowler, 2001, nach Möhring & Schlütz, 2010, S. 68). Wie der vorangegangene Abschnitt zur Operationalisierung zeigte, wurde

versucht, diese Aspekte zu berücksichtigen und eine möglichst hohe Validität bei der Erhebung zu erzielen.

Der verwendete Fragebogen umfasste neben den für diese Studie relevanten Aspekten Fragen zur Qualität des Fortbildungskongresses, die zur Evaluation der Bundesschulmusikwoche 2010 für den VDS erhoben wurden. Aus Platzgründen standen für die Gestaltung des Fragebogens insgesamt nur vier DIN A4 Seiten zur Verfügung, in denen das Anschreiben enthalten sein musste. Der Fragebogen wurde auf einem gefalteten DIN A 3 Blatt gedruckt, so dass er als dünnes Heft in die Tagungsmappe (der Bundesschulmusikwoche) gelegt werden konnte. Diese pragmatische Einschränkung limitierte den Platz für Fragen und Antwortmöglichkeiten, wurde aber von den Veranstaltern als das Maximum des Zumutbaren eingestuft. Für die Online-Version des Fragebogens stand zwar weitaus mehr Platz zur Verfügung, so dass man ihn hätte erweitern können, aus Gründen der Vergleichbarkeit wurde jedoch darauf verzichtet.

Der Fragebogen wurde folgendermaßen strukturiert: Zu Beginn baten der Ehrenvorsitzenden (Prof. Dr. Hans Bäßler) und der Bundesvorsitzenden des VDS (Prof. Dr. Ortwin Nimczik) die Tagungsteilnehmer in einem halbseitigen Anschreiben darum, an dieser Befragung teilzunehmen. Den Einstieg bildeten Fragen zur Bundesschulmusikwoche. Dabei wurde abgefragt, wie der Gesamteindruck der Tagung sei, wie die Teilnehmer auf die Bundesschulmusikwoche aufmerksam geworden und ob die Inhalte der besuchten Fortbildungsveranstaltungen im individuellen Schulalltag anwendbar seien²⁹.

Danach wurden die für diese Studie relevanten Fragen gestellt. Diese werden i.d.R. allerdings nicht von den Befragten anhand der theoretisch hergeleiteten Dimensionen (bzw. forschungsleitenden Fragen) eingeordnet. Daher werden sie im Folgenden so beschrieben, wie die Befragten sie lesen.

Auf die einleitenden Fragen zur Bundesschulmusikwoche folgten Fragen zur Berufserfahrung. Anschließend wurden die Kenntnis des Projekts PLAY FAIR - RESPECT MUSIC sowie die Meinung dazu erfragt. Der nächste Frageblock befasste sich mit der Bereitschaft, zum Thema

²⁹ Diese Fragen sind für die Studie nicht von Bedeutung, waren allerdings die Gegenleistung für die Möglichkeit, die Fragebögen auf der Bundesschulmusikwoche zu verteilen.

„Wert von Musik“³⁰ zu unterrichten, sowie der Integration aktuellen Musikgeschehens in den Musikunterricht (LF 4). Dann wurden die Probanden gefragt, in welcher Rolle sie sich selbst als Musiklehrer sehen (LF 1) und um eine Einschätzung zur gesellschaftlichen Wertschätzung von Musik gebeten (LF 7) sowie zum Wert, den Musik für sie persönlich hat (LF 5). Es folgten Fragen zu Inhalten, die Bestandteil im Studium waren, sowie nach ihrer Bedeutung für das heutige Berufsleben (LF 3). In den nächsten Teilen ging es um Fragen zur Einschätzung der eigenen pädagogischen Kompetenz (LF 6) und zur Arbeitsbelastung (LF 5). Abschließend sollten Angaben zur Person gemacht werden.

7.4 Rekrutierung und Stichprobenziehung

Die Grundgesamtheit dieser Studie setzt sich aus allen Musiklehrern allgemeinbildender Schulen in Deutschland zusammen und umfasst 47.000 Personen (Deutsches Musikinformationszentrum, 2011). Eine Vollerhebung ist aus forschungsökonomischen und organisatorischen Gründen nicht durchführbar. Deshalb wurde eine Stichprobe gezogen und dabei folgendermaßen vorgegangen:

Der Kooperationspartner dieses Forschungsprojektes, der Verband Deutscher Schulmusiker (VDS), dem nach eigenen Angaben ca. 5.000 Mitglieder angehören, veranstaltet alle zwei Jahre den größten Fortbildungskongress für Musiklehrer in Deutschland. Im September 2010 fand die „Bundesschulmusikwoche“ in Frankfurt a. M. statt. Der Kongress hatte ca. 1.600 Teilnehmer und stellte somit eine relativ große und relevante Teilstichprobe dar. Allen Kongressteilnehmern wurde der Fragebogen als Bestandteil der Tagungsmappe ausgehändigt, mit dem Hinweis, dieser könne im Tagungsbüro ausgefüllt wieder abgegeben werden.

Um die Teilnahmebereitschaft zu erhöhen, wurde das Anschreiben so persönlich wie möglich gestaltet und auf Datenschutz sowie Anonymität der Angaben hingewiesen, ein wichtiger Aspekt für die Teilnahmeentscheidung (vgl. Möhring & Schlütz, 2010, S. 43). Um die Bedeutung der Befragung zu unterstreichen, wurde das Anschreiben

³⁰ Da von PLAY FAIR - RESPECT MUSIC als Hauptanliegen der „Wert von Musik“ kommuniziert wurde, die Thematik „Entstehung und Verbreitung von Musik“ die Inhalte der Unterrichtsmaterialien jedoch besser umschreibt, besteht hier ein sprachliches Dilemma. Die Operationalisierung der Frage nach der Bereitschaft, zum Thema zu unterrichten, ist also tatsächlich viel allgemeiner abgefragt, als die konkreten Inhalte der Materialien dies ermöglichen. Satz? Bei der Auswertung bzw. Interpretation wird auf diesen Aspekt noch einmal gesondert verwiesen.

vom Ehrenvorsitzenden des VDS (Prof. Dr. Hans Bäßler) und vom Bundesvorsitzenden des VDS (Prof. Dr. Ortwin Nimczik) unterzeichnet.

Sie wiesen darauf hin, dass die Befragung Teil einer Dissertation ist und die Teilnehmer mit der Beantwortung den wissenschaftlichen Nachwuchs unterstützen könnten. Außerdem wurden vier Logos von Institutionen³¹ so platziert, dass sie nicht zu übersehen waren (vgl. Möhring & Schlütz, 2010, S. 46). Damit sollte die Seriosität der Befragung unterstrichen werden.

Wie sich zeigte, war die Teilnahmebereitschaft bei den angesprochenen Musiklehrern nicht hoch. Konkrete Gründe dafür können nur vermutet werden. Die Entscheidung zur Teilnahme wird situativ oder auf Basis einer grundsätzlich negativen Einstellung gegenüber Umfragen gefällt (vgl. Möhring & Schlütz, 2010, S. 43). Das Interesse am Thema der Befragung spielte ebenso eine Rolle wie die generelle Anerkennung von Wissenschaft und Forschung (die bei wissenschaftlich ausgebildeten Lehrern eigentlich hoch sein sollte). Ein Argument gegen die Teilnahme an der Befragung könnte der Zeitaufwand sein, da die Teilnehmer eines Fortbildungskongresses ohnehin sehr ausgelastet sind. Da der Rücklauf der Rekrutierung auf der Bundesschulmusikwoche nur bei 76 lag, wurde zur Erhöhung der Ausschöpfungsquote eine Nachfassaktion durchgeführt (vgl. Möhring & Schlütz, 2010, S. 46) und eine Onlineversion der Befragung angeboten. Alle Teilnehmer der Bundesschulmusikwoche, die sich beim VDS per email angemeldet hatten, wurden am Donnerstag, den 07. Oktober von der VDS-Bundesgeschäftsstelle per email angeschrieben.

Ihnen wurde für die Teilnahme an der BSW gedankt, und sie wurden gebeten, an der Befragung teilzunehmen (wenn sie es nicht schon in Papierform gemacht hatten). Der Online-Erhebungszeitraum wurde vom 07. bis 31. Oktober 2010 angesetzt. In diesem Zeitraum konnten (bereinigt) $n = 101$ Fälle generiert werden. Die Umstellung auf eine Online-Variante des Fragebogens hat die Datenverarbeitung erleichtert, denn die Daten liegen direkt in tabellarischer Form vor, ohne dass sie vom Forscher eingegeben werden müssen (Scholl, 2003, S. 47). Zudem ist es einfacher, „Abbrecher“, also unvollständige Fälle, zu identifizieren und auszuschließen (Scholl, 2003, S. 50).

³¹ Es wurden die Logos folgender Institutionen verwendet: PLAY FAIR - RESPECT MUSIC, Institut für musikpädagogische Forschung, Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover sowie Verband Deutscher Schulmusiker (siehe Fragebogen im Anhang).

7.5 Beschreibung der Stichprobe

Auf der Bundesschulmusikwoche 1.000 Exemplare des Fragebogens verteilt. Der Rücklauf aus dieser Rekrutierung betrug nur 76 Fälle. Durch die Nachfassaktion konnten über die Onlineversion noch einmal 101 gültige Fälle rekrutiert werden. Insgesamt umfasst die Stichprobe also 177 Personen. Drei Viertel der Probanden sind Frauen (74 Prozent). Die befragten Musiklehrer halten durchschnittlich 13 Stunden Musikunterricht pro Woche (bei einer Standardabweichung von 7,8 Stunden). Sie sind im Durchschnitt seit 14 Jahren als Musiklehrer tätig (bei einer Standardabweichung von 10,3 Jahren). Die meisten der befragten Lehrer unterrichten an einem Gymnasium (65 Prozent), an zweiter Stelle sind Grundschullehrer (14 Prozent) vertreten. Sechs Prozent der Teilnehmer waren Haupt- und Realschullehrer, neun Prozent Gesamtschullehrer. Musiklehrer anderer Schulformen (wie Förder- oder Stadtteilschule) sind mit neun Prozent vertreten.

Die Probanden unterrichten überwiegend in den Klassenstufen fünf bis sieben (78 Prozent). Am zweithäufigsten wird in den Jahrgängen acht bis zehn unterrichtet (70 Prozent). Etwa die Hälfte der Befragten unterrichtet auch in der Oberstufe (56 Prozent).

7.6 Statistische Auswertungsstrategie

Die statistischen Auswertungsstrategien wurden anhand der Forschungsfrage entwickelt. Sie lautete:

Wie stehen Musiklehrer zur Thematik „Entstehung und Verbreitung von Musik“ unter dem Aspekt der Wertschätzung?

Da es sich um einen explorativen Ansatz handelt, werden zunächst deskriptive Auswertungen der einzelnen Konstrukte vorgenommen, die im Anschluss auf die im Theoriekapitel postulierten Zusammenhänge überprüft werden. Dies bedarf der Interpretation. Um aus den Ergebnissen der teilweise multidimensionalen Konstrukte Schlüsse ziehen zu können, müssen Informationen verdichtet werden. Für diesen Zweck werden bestimmte theoretische bzw. analytische Konstrukte zu Indizes zusammengefasst. Dieses Vorgehen der statistischen Operationalisierung wird im folgenden Ergebniskapitel beschrieben.

KAPITEL 8

Ergebnisse der Lehrerbefragung

8. Ergebnisse der Lehrerbefragung

Nachdem die methodische Umsetzung der Lehrerstudie erläutert wurde, werden in diesem Kapitel die Ergebnisse dargestellt und interpretiert. Die zentrale Fragestellung lautete: „Wie stehen Musiklehrer zur Thematik ‚Entstehung und Verbreitung von Musik‘ unter dem Aspekt der Wertschätzung?“ Um sich dieser Frage zu nähern, wurden in der theoretischen Herleitung folgende forschungsleitende Fragen entwickelt:

Tabelle 8.1 Forschungsleitende Fragen

LF1*	<i>Wie steht es um die Einstellung von Musiklehrern zur medienpädagogischen Kompetenz?</i>
LF2	<i>Wie steht es um die Fähigkeit von Musiklehrern, zum Thema „Entstehung und Verbreitung von Musik“ im wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Kontext zu unterrichten?</i>
LF3	<i>Wie steht es um die Bereitschaft von Musiklehrern, zum Thema „Entstehung und Verbreitung von Musik“ im wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Kontext zu unterrichten?</i>
LF4	<i>Wie schätzen Musiklehrer ihre eigene pädagogische Kompetenz ein?</i>

Quelle: eigene Zusammenstellung, *) LF = Lehrerbezogene Frage

In der vorangegangenen Lehrplananalyse (Kapitel 5) wurde gezeigt, dass musikökonomische Themen Bestandteil der meisten Curricula für das Fach Musik sind. Betrachtet man nun noch einmal das in dieser Arbeit angewandte Kompetenzmodell (Kapitel 6.4), ergibt sich folgendes Bild: In Bezug auf die Unterrichtung musikökonomischer Themen im Musikunterricht ist der Bereich „DÜRFEN“ durch die Lehrpläne abgedeckt. Der Bereich „KÖNNEN“ sollte eigentlich durch die Ausbildung der Musiklehrer abgedeckt sein. Denn welchen Sinn machen Curricula, wenn die Lehrer ihre Inhalte nicht bereits in ihrer eigenen Ausbildung vermittelt bekommen? Dieser Frage wird später noch nachgegangen.

Übrig bleibt als zentraler Aspekt der Bereich „WOLLEN“, der die Bereitschaft von Musiklehrern umfasst, zu musikökonomischen Themen zu unterrichten. Die Bereitschaft wird also in den folgenden Analysen zum Handeln von Musiklehrern als abhängige Variable betrachtet und

daher als erstes dargestellt. Die anderen Dimensionen werden als unabhängige Variablen zur Erklärung der Bereitschaft herangezogen. Tabelle 8.2 zeigt eine Übersicht der Dimensionen:

Tabelle 8.2 Übersicht der Dimensionen der Lehrerstudie

DL*1*	<i>Bereitschaft, zum Thema „Entstehung und Verbreitung von Musik“ zu unterrichten</i>
DL2	<i>Einstellungen zur medienpädagogischen Kompetenz</i>
DL3	<i>Fähigkeit, zum Thema „Entstehung und Verbreitung von Musik“ zu unterrichten</i>
DL4	<i>Einschätzung der eigenen pädagogischen Kompetenz</i>

Quelle: eigene Zusammenstellung, *)*) DL = Dimension der Lehrerstudie

Wie in Kapitel 3 beschrieben, ist die Stichprobe mit 177 befragten Lehrern sehr klein und kann wegen der statistischen Verteilung keineswegs als repräsentativ betrachtet werden. Die Ergebnisse sind daher nicht allgemeingültig, sondern lediglich eine Darstellung der Eigenschaften der gezogenen Stichprobe. Dennoch können Tendenzen erkannt werden.

8.1 Ergebnisse: DL1: Bereitschaft von Musiklehrern, zum Thema „Entstehung und Verbreitung von Musik zu unterrichten?

Die Bereitschaft wurde zunächst durch drei Entscheidungsfragen erhoben, wie Tabelle 8.3 zeigt.

83 Prozent der Lehrer wären bereit, Unterrichtseinheiten zum Thema „Wert der Musik“³² zu unterrichten. Drei Viertel der Befragten gaben an, dass sie Themen mit Bezug zum aktuellen Musikgeschehen behandeln. Zwei Drittel der befragten Musiklehrer thematisierten sogar die Problematik des illegalen Downloadens und Kopierens von Musik.

Um einen konkreten Index für die Bereitschaft zu erhalten, wurden die drei Items aus Tabelle 8.2 zu einem Summenindex zusammengefasst .

Dieser wird in den folgenden Analysen als abhängige Variable

³² Diese Formulierung erscheint zunächst sehr abstrakt, um die Thematik „Entstehung und Verbreitung von Musik“ zu beinhalten. Da jedoch die Teilnehmer im Rahmen der Fortbildungsveranstaltungen zu dieser Thematik rekrutiert wurden, wurden sie im Vorfeld thematisch sensibilisiert; d.h. sie wurden darüber informiert, was dieser Ausdruck bedeutet.?

betrachtet. In den nächsten Schritten soll nun untersucht werden, welche Aspekte die Bereitschaft von Musiklehrern, zur Entstehung und Verbreitung von Musik zu unterrichten, wie beeinflussen könnte

Tabelle 8.3: Bereitschaft zum Thema zu unterrichten

	n =	Zustimmung
Wären Sie bereit, zum Thema „Wert von Musik“ mit Hilfe speziell dafür erstellter Unterrichtsmaterialien zu unterrichten?	157	83%
Behandeln Sie Themen in Ihrem Musikunterricht, die einen Bezug zum aktuellen Musikgeschehen haben? (z.B. Der Eurovision Song Contest und das Lena-Fieber)	160	74%
Besprechen Sie im Unterricht die Problematik des illegalen Downloadens und Kopierens von Musik?	160	66%

n = 972, Frage: „Stell Dir mal vor, Du würdest heute 100 Euro geschenkt bekommen, die Du komplett ausgeben musst. Wofür würdest Du dieses Geld heute ausgeben?“

8.2 Einflussfaktoren auf die Handlungsbereitschaft

8.2.1 Ergebnisse: DL2: Einstellung von Musiklehrern zur medienpädagogischen Kompetenz

Als erster Einflussfaktor auf die Bereitschaft wird die Einstellung zur medienpädagogischen Kompetenz von Musiklehrern betrachtet. Diese stellt sich wie folgt dar (siehe Tabelle 8.4): Obwohl über 80 Prozent der Befragten der Meinung sind, dass das Thema „Medien“ in möglichst viele Schulfächer integriert werden sollte, sind 58 Prozent der Ansicht, es sei kaum möglich, mit der Medienentwicklung Schritt zu halten. Für die Einführung eines eigenen Unterrichtsfaches „Medienkunde“ spricht sich die Hälfte der Musiklehrer aus. Dies belegt, dass sie die Bedeutung von Medienerziehung erkennen. Nur ein Drittel der Befragten vertritt einen medien-pessimistischen Standpunkt und ist der Ansicht, dass Kinder und Jugendliche in der Schule vor dem Einfluss der Medien geschützt werden müssen.

Tabelle 8.4: Einstellung Medienkompetenzvermittlung/Medienpädagogik

	Top 2	MW	SD
Das Thema „Medien“ sollte in möglichst viele Schulfächer integriert werden. (n=172)	81%	3,1	0,83
Es ist für LehrerInnen kaum möglich, mit der Medienentwicklung Schritt zu halten. (n=174)	58%	2,6	0,76
Es sollte ein spezielles Schulfach „Medienkunde“ geben. (n=173)	50%	2,5	1,03
Medienerziehung halte ich für ziemlich unwichtig. (n=174)	41%	1,5	0,61
In der Schule sollten Kinder und Jugendliche vor dem Einfluss der Medien geschützt werden. (n=173)	36%	2,1	0,90
Erziehung im Umgang mit medialen Musikangeboten ist in erster Linie Sache der Eltern. (n=171)	26%	2,1	0,76
Insgesamt sehe ich nicht so recht ein, dass ich mich auch noch in der Medienerziehung engagieren soll. (n=173)	23%	1,9	0,81
Die Schule kann nur wenig zur Medienerziehung beitragen. (n=173)	19%	1,8	0,79
Durch die rasche Medienentwicklung werden LehrerInnen an Autorität verlieren. (n=174)	15%	1,8	0,74

Frage: „Und wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?“, Antwortmöglichkeiten: „stimme nicht zu“, „stimme weniger zu“, „stimme eher zu“, „stimme voll zu“ (Skala von 1 - 4), Darstellung der Top 2- Boxes, nur: „stimme eher zu“, „stimme voll zu“

Etwa ein Viertel der befragten Musiklehrer sehen sich nicht in der Verantwortung hinsichtlich der Medienerziehung. Jeder fünfte Musiklehrer ist sogar der Ansicht, dass die Schule nur wenig dazu beitragen kann. Ein kleiner Teil (15 Prozent) befürchtet, die Medienentwicklung würde die Autorität von Lehrern untergraben.

Um informationsverdichtende Ergebnisse zu erhalten, werden die Einstellungen mit Hilfe eines dimensionsreduzierenden Verfahrens analysiert. Mittels einer Faktorenanalyse wurden drei Faktoren mit

einer Varianzaufklärung von 57 Prozent ermittelt, die die medienpädagogische Kompetenz beschreiben (siehe Tabelle 8.5): Medienverdrängung, Medienantipathie und Medienpessimismus. Der erste, die „Medienverdrängung“ umfasst die Items „Erziehung im Umgang mit medialen Musikangeboten ist in erster Linie Sache der Eltern“, „In der Schule sollten Kinder und Jugendliche vor dem Einfluss der Medien geschützt werden“ sowie „Die Schule kann nur wenig zur Medienerziehung beitragen“ und „Durch die rasche Medienentwicklung werden LehrerInnen an Autorität verlieren“. Der Faktor beschreibt die verdrängenden Eigenschaften medienpädagogischer Kompetenz, d.h. er umfasst die Aspekte, die dafür stehen, dass Musiklehrer Medienerziehung aus ihrem professionellen Handlungsbereich verdrängen. Mit einem Beitrag von 21 Prozent ist dieser Faktor der erklärungsstärkste.

Der zweite Faktor beschreibt die „Medienantipathie“, eine generelle Ablehnung von Medien und Medienerziehung. Er umfasst die Items „Es sollte kein spezielles Schulfach „Medienkunde“ geben³³“ und „Medienerziehung halte ich für ziemlich unwichtig“. Bei einem Anteil von 20 Prozent erklärter Varianz ist dieser Faktor der zweitstärkste.

Der dritte Faktor „Medienpessimismus“ umfasst die Items „Es ist für LehrerInnen kaum möglich, mit der Medienentwicklung Schritt zu halten“, „Insgesamt sehe ich nicht so recht ein, dass ich mich auch noch in der Medienerziehung engagieren soll“ und „Das Thema ‚Medien‘ sollte nicht in möglichst viele Schulfächer integriert werden³⁴“. Er beschreibt eine pessimistische Haltung der befragten Musiklehrer gegenüber Medien und Medienerziehung. Mit einem Erklärungsbeitrag von 16 Prozent ist er der schwächste Faktor der medienpädagogischen Kompetenz.

³³ Dieses Item wurde invertiert, weil es eine negative Faktorladung aufwies.

³⁴ Dieses Item wurde invertiert, weil es eine negative Faktorladung aufwies.

Tabelle 8.5: Faktorenanalyse medienpädagogischer Kompetenz

Item	Faktor		
	Medienverdrängung	Medienan-tipathie	Medienpes-simismus
Erziehung im Umgang mit medialen Musikangeboten ist in erster Linie Sache der Eltern.	0,704		
In der Schule sollten Kinder und Jugendliche vor dem Einfluss der Medien geschützt werden.	0,646		
Die Schule kann nur wenig zur Medienerziehung beitragen.	0,631		
Durch die rasche Medienentwicklung werden LehrerInnen an Autorität verlieren.	0,622		
Es sollte kein spezielles Schulfach „Medienkunde“ geben.*		0,765	
Medienerziehung halte ich für ziemlich unwichtig.		0,705	
Es ist für LehrerInnen kaum möglich, mit der Medienentwicklung Schritt zu halten.			0,737
Insgesamt sehe ich nicht so recht ein, dass ich mich auch noch in der Medienerziehung engagieren soll.			0,658
Das Thema „Medien“ sollte nicht in möglichst viele Schulfächer integriert werden.*			0,626
Varianzaufklärung	21%	20%	16%

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotierte Komponentenmatrix, Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung. (Die Rotation ist in 5 Iterationen konvergiert.), KMO = 0,7, Varianzaufklärung gesamt: 57%, Faktorladungen kleiner als 0,6 wurden in der Darstellung unterdrückt. *) Item wurde auf Grund einer negativen Faktorladung invertiert

8.2.2 Einstellung zur Medienkompetenz als Bereitschaftsindikator

Nachdem die Einstellung als unabhängige Variable zunächst deskriptiv dargestellt und anschließend einer verdichtenden Faktorenanalyse unterzogen wurde, werden die Einstellungsmerkmale jetzt in Beziehung zur Bereitschaft gesetzt. Wie bereits in Kapitel 8.3 beschrieben, wurde für die Bereitschaft ein Summenindex gebildet, indem die drei Items aus Tabelle 8.3 zusammengefasst wurden. In den folgenden Regressionsanalysen stellt dieser Index die abhängige Variable dar.

Die theoretischen Überlegungen belegen, dass die Bereitschaft, musikwirtschaftliche Themen im Unterricht zu behandeln, von vorhandenen Kompetenzen und Einstellungen der Musiklehrer abhängt. Wie die Einstellung zur Medienpädagogik sich darstellt, wurde oben gezeigt. Der Zusammenhang zur Bereitschaft (LF 3) sieht folgendermaßen aus: Die Einstellungen zur Medienpädagogik haben einen erheblichen, signifikanten Einfluss auf die thematisch relevante Unterrichtsbereitschaft, (siehe Tabelle 8.6). Mit Zunahme von Medienantipathie und Medienpessimismus sinkt die Bereitschaft der Musiklehrer, über die Entstehung und Verbreitung von Musik zu unterrichten, deutlich.

Tabelle 8.6: Regressionsanalyse: Einstellungen zur Medienpädagogik auf Bereitschaft, zur „Entstehung und Verbreitung von Musik“ zu unterrichten

Faktor	β	Signifikanz
Medienverdrängung	-0,05	nicht signifikant
Medienantipathie	-0,24	$p < 0,05$
Medienpessimismus	-0,38	$p < 0,01$

$p = .000$, Methode: Einschluss, $F = 11,8$; korrigiertes $R^2 = 0,18$

Dieses Ergebnis ist sehr aussagekräftig, weil es einen sehr hohen Erklärungsquote hat (18 Prozent). Es zeigt, wie stark die negativen Einstellungen gegenüber Medien generell die Bereitschaft zur Thematisierung im Unterricht behindern. Die Musiklehrer haben also ein verfestigtes Wertbild gegenüber Medien, wozu auch die Musikbranche zählt. Ob die in den Lehrplänen verankerten Aspekte über musiköko-

nomische Zusammenhänge überhaupt unterrichtet werden, hängt als stark von der Einstellung der Musiklehrer zu Medien ab, weil diese die Bereitschaft eindeutig beeinflussen. Die Einstellung zu Medien und medienpädagogischer Kompetenz stellt in dieser Stichprobe den einzig signifikanten Einfluss dar.

Schlussfolgerungen DL2: Medienpädagogische Kompetenz

Die medienpädagogische Kompetenz der befragten Musiklehrer scheint eher niedrig zu sein. Abzulesen ist dies an der Einstellung zur Medienpädagogik (s. Tabelle 8.2). Es wird deutlich, dass die Medienentwicklung die Lehrer fachlich überfordert. Dennoch halten sie das Thema Medienerziehung nicht für unwichtig. Die daraus resultierende Diskrepanz zwischen Wunsch und Realität verdeutlicht den Stellenwert des Themas. Dieser wird weiter marginalisiert, weil die Befragten die Verantwortung weniger in der Schule als im Elternhaus sehen. Hinzu kommt, dass jeder Fünfte Musiklehrer der Ansicht ist, die Schule könne nur wenig zur Medienerziehung beitragen. Diese Argumentation ist fast tautologisch: Bei einer pessimistischen Einstellung zu Medien (Kinder und Jugendliche müssen vor ihnen geschützt werden) sowie einer Überforderung durch die mediale Entwicklung (mit der sie nicht Schritt halten können) ist es nicht verwunderlich, dass die Schule als wenig einflussreich in der Medienerziehung gesehen und stattdessen die medien-erzieherische Verantwortung auf das Elternhaus projiziert wird.

Die niedrige medienpädagogische Kompetenz lässt sich am ehesten durch Medienantipathie und Medienverdrängung erklären. Die befragten Musiklehrer stehen Medien generell abgeneigt gegenüber und würden diese gern aus Unterricht und Schule fernhalten.

Je niedriger die medienpädagogische Kompetenz auf Seiten der Musiklehrer ist, desto weniger sind sie bereit, sich mit der Thematik der Entstehung und Verbreitung von Musik unterrichtlich auseinanderzusetzen. Und da eine negative Einstellung deutlich überwiegt, verhindert dies eine höhere Bereitschaft, die curricular verankerten Themen auch wirklich zu unterrichten.

8.2.3 Berufliches Selbstverständnis als Einflussfaktor der Bereitschaft

Als nächstes soll das berufliche Selbstverständnis bzw. das eigene Rollenbild von Musiklehrern als Indikator für die Bereitschaft betrachtet werden. Das allgemeine Rollenverständnis der befragten Lehrer zeigt (Tabelle 8.7): Für 56 Prozent steht die bloße Wissensvermittlung im Vordergrund. Die Erweiterung des Horizonts ihrer Schüler betrachten fast alle Lehrer als wichtig. Den gesellschaftlich normativ legitimierten erzieherischen Auftrag sehen 94 Prozent. Diese zwei Aspekte sind demnach die zentralen Momente des beruflichen Selbstverständnisses der befragten Lehrer. Die vorwiegende Vermittlung kultureller Werte wird von 83 Prozent der Befragten als Bestandteil ihrer professionellen Rolle verstanden. 61 Prozent betrachten Musik als ein vernachlässigtes Fach.

Tabelle 8.7: Rollenverständnis Musiklehrer: Allgemein

Als MusiklehrerIn...	Top 2	MW	SD
...erweitere ich den Horizont der Schüler. (n=173)	98%	3,7	0,56
...habe ich einen erzieherischen Auftrag. (n=172)	94%	3,4	0,72
...vermittele ich vorwiegend kulturelle Werte. (n=172)	83%	3,0	0,67
...unterrichte ich ein vernachlässigtes Fach. (n=171)	61%	2,4	1,10
...vermittele ich in erster Linie Wissen über Musik. (n=172)	56%	2,6	0,83

Frage: „In welcher Rolle sehen sich als MusiklehrerIn?“ Antwortmöglichkeiten: „stimme nicht zu“, „stimme weniger zu“, „stimme eher zu“, „stimme voll zu“ (Skala von 1 - 4)
Darstellung der Top 2- Boxes, nur: „stimme eher zu“, „stimme voll zu“

Neben dem allgemeinen beruflichen Rollenverständnis wurde das akute, heutige berufliche Selbstbild (Tabelle 8.8) erfragt. Dabei gaben über 95 Prozent an, dass sie in ihrem Beruf ständig dazu lernen müssten, sich als Miterzieher von Kindern und Jugendlichen betrachteten und ihnen ihr Beruf Spaß mache; trotz der stetigen beruflichen Veränderung, die 92 Prozent konstatierten.

Als primäres Ziel ihres Unterrichts sehen 80 Prozent die Vermittlung grundlegender Aspekte ihrer Fächer. Nur 47 Prozent fühlen sich durch ihr Studium gut auf das Berufsleben als Lehrer vorbereitet.

Tabelle 8.8: Rollenverständnis Musiklehrer: Beruf heute

	Top 2	MW	SD
Ich muss in meinem Beruf immer wieder neues dazu- lernen. (n=173)	97%	3,9	0,39
Ich verstehe mich als Miterzieher von Kindern und Jugendlichen. (n=173)	96%	3,6	0,60
Mein Beruf macht mir Spaß. (n=173)	96%	3,6	0,54
Der Lehrerberuf verändert sich stetig. (n=171)	92%	3,5	0,65
Ich möchte in erster Linie erreichen, dass meine SchülerInnen grundlegende Aspekte meiner Fächer begreifen. (n=170)	80%	3,1	0,76
Die Ausbildung hat mich gut auf das Berufsleben vorbereitet. (n=172)	47%	2,4	0,84

Frage: „Und wie sehen Sie heute Ihren Beruf?“, Antwortmöglichkeiten: „stimme nicht zu“, „stimme weniger zu“, „stimme eher zu“, „stimme voll zu“ (Skala von 1 - 4), Darstellung der Top 2- Boxes, nur: „stimme eher zu“, „stimme voll zu“

Das berufliche Rollenverständnis ist ein zentraler Aspekt für die Bereitschaft von Musiklehrern, zum Thema „Entstehung und Verbreitung von Musik“ zu unterrichten. Um dies besser charakterisieren zu können, wurde eine verdichtende Analyse der Items aus Tabelle 8.9 durchgeführt. Die Faktorenanalyse ergab, dass sich das berufliche Rollenverständnis anhand von zwei Faktoren zu 55 Prozent erklären lässt: „Herausforderungen“ und „Engagement“. Der erste Faktor „Herausforderungen“ beschreibt mit einem Erklärungsbeitrag von 32 Prozent die Aspekte des beruflichen Selbstverständnisses von Musiklehrern, die das Arbeiten erschweren, weil sie sie immer vor neue Herausforderungen stellen könnten.

Er umfasst die Items „Ich muss in meinem Beruf immer wieder neues dazulernen“, „Der Lehrerberuf verändert sich ständig“ und „Ich verstehe mich als Miterzieher von Kindern und Jugendlichen“.

Der Faktor „Engagement“ charakterisiert mit einem Erklärungsbeitrag von 23 Prozent die positiven Aspekte des beruflichen Rollenverständnisses. Er setzt sich aus den Items „Die Ausbildung hat mich gut auf das Berufsleben vorbereitet“, „Ich möchte in erster Linie erreichen, dass meine SchülerInnen grundlegende Aspekte meiner Fächer begreifen“ und „Mein Beruf macht mir Spaß“ zusammen.

Tabelle 8.9 :
Faktorenanalyse des beruflichen Rollenverständnisses

Item	Faktor	
	Herausforderungen	Engagement
Ich muss in meinem Beruf immer wieder neues dazulernen.	0,816	
Der Lehrerberuf verändert sich ständig.	0,752	
Ich verstehe mich als Miterzieher von Kindern und Jugendlichen.	0,704	
Die Ausbildung hat mich gut auf das Berufsleben vorbereitet.		0,869
Ich möchte in erster Linie erreichen, dass meine SchülerInnen grundlegende Aspekte meiner Fächer begreifen.		0,635
Mein Beruf macht mir Spaß.		0,403
Varianzaufklärung	32%	23%

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotierte Komponentenmatrix, Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung. (Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert.) KMO = 0,6, Varianzaufklärung gesamt: 55%; Faktorladungen kleiner als 0,4 wurden in der Darstellung unterdrückt. *) Item wurde auf Grund einer negativen Faktorladung invertiert

Wie theoretisch hergeleitet, kann man davon ausgehen, dass die Bereitschaft zum Thema „Entstehung und Verbreitung von Musik“ zu unterrichten vom beruflichen Rollenverständnis der Musiklehrer abhängt. Um dies zu überprüfen wurde für die Bereitschaft ein Summenindex gebildet, indem die drei Items aus Tabelle 8.9 zusammengefasst wurden. In den folgenden Regressionsanalysen stellt dieser Index die abhängige Variable dar. Wie Tabelle 8.10 zeigt, stellt das berufliche Rollenverständnis allerdings einen zu geringen Einflussfaktor dar. Es lassen sich keine signifikanten Zusammenhänge entdecken.

Tabelle 8.10: Regressionsanalyse: Berufliches Rollenverständnis auf Bereitschaft zu Unterrichten

Faktor	β	Signifikanz
Herausforderungen	-0,006	nicht signifikant
Engagement	0,076	nicht signifikant

$p = .000$, Methode: Einschluss, $F = 0,43$; korrigiertes $R^2 = -0,008$

8.2.4 Persönliche Wertschätzung von Musik als Bereitschaftsindikator

Auch die persönliche Wertschätzung von Musik (Tabelle 8.11) wurde als Indikator der Bereitschaft ermittelt. Fast allen Befragten bedeutet Musik über ihre Arbeit hinaus sehr viel. Eine große Musiksammlung zu haben, ist für 71 Prozent persönlich wichtig. Nur jeder Fünfte findet es völlig in Ordnung, sich Musik illegal über Tauschbörsen zu beschaffen.

**Tabelle 8.11:
Persönliche Wertschätzung von Musik bei Musiklehrern**

	Top 2	MW	SD
Musik ist für mich auch über meine Arbeit hinaus sehr wichtig. (n=174)	98%	3,8	0,53
Ich finde es persönlich wichtig, eine große Musiksammlung zu haben. (n=173)	71%	3,0	0,82
Ich finde es völlig in Ordnung, sich Musik über Tauschbörsen zu besorgen. (n=161)	20%	1,9	0,8

Frage: „Und welchen Wert hat Musik für Sie persönlich?“, Antwortmöglichkeiten: „stimme nicht zu“, „stimme weniger zu“, „stimme eher zu“, „stimme voll zu“ (Skala von 1 - 4), Darstellung der Top 2- Boxes, nur: „stimme eher zu“, „stimme voll zu“

Die persönliche Wertschätzung von Musik bei Musiklehrern erscheint als theoretisch plausibler Einfluss auf deren Bereitschaft, zu musikökonomischen Themen zu unterrichten. Folgender Zusammenhang besteht zur Bereitschaft Die persönliche Wertschätzung von Musik bei den Befragten ist relativ einflussarm in Bezug auf die Bereitschaft. Die ermittelten Zusammenhänge (siehe Tabelle 8.12) sind nicht signifikant und sehr gering. Dennoch besteht die Möglichkeit, dass bei zunehmender Wertschätzung von Musik die Bereitschaft, zur „Entstehung und Verbreitung von Musik“ zu unterrichten, zunimmt.

Tabelle 8.12: Regressionsanalyse: Persönliche Wertschätzung von Musik auf Bereitschaft zu Unterrichten

Faktor	β	Signifikanz
Musik ist für mich auch über meine Arbeit hinaus sehr wichtig.	0,126	nicht signifikant
Ich finde es persönlich wichtig, eine große Musiksammlung zu haben.	0,116	nicht signifikant
Ich finde es völlig in Ordnung, sich Musik über Tauschbörsen zu besorgen.	0,097	nicht signifikant

$p = .000$, Methode: Einschluss, $F = 2,4$; korrigiertes $R^2 = 0,03$

8.2.5 Die Einstellung zur Problematik der Wertschätzung von Musik als Indikator der Bereitschaft

Die Einstellung zur Problematik der Wertschätzung von Musik wurde ebenfalls als Indikator der Bereitschaft erhoben. Wie Tabelle 8.13 zeigt, finden 71 Prozent es richtig, für Musik zu bezahlen, selbst wenn man sie kostenlos bekommen kann. Bei ihren Schülern hingegen sehen 63 Prozent eine mangelnde Auseinandersetzung mit Musik, weil diese sie nur hören würden, ohne darüber nachzudenken. Das widerspricht allerdings der Aussage von 62 Prozent, dass Schüler Musik durchaus wertschätzen würden, da sie sehr viel Musik hören und tauschen würden.

Die Hälfte der befragten Musiklehrer sieht in der Allgegenwärtigkeit von Musik eine klare Entwertung. Dies könnte als motivierender Faktor dafür interpretiert werden, dass sie ihren Schülern eine kritische Auseinandersetzung mit der Entstehung und Verbreitung von Musik ermöglichen. Nur jeder Fünfte stimmt der Aussage zu, Musik sei einzig ein Hilfsmittel für Künstler, ihre Merchandise-Produkte zu verkaufen.

Die Einstellung zur Problematik der Wertschätzung wurde ebenfalls als potenzieller Einflussfaktor auf die Bereitschaft untersucht. Wie bei fast allen vorangegangenen Regressionsanalysen im Zusammenhang mit der Bereitschaft liegen weder große noch signifikante Zusammenhänge vor. Es gibt allerdings keine plausible Tendenz, weil nach der durchgeführten Regressionsanalyse sowohl die Zunahme der negativen als auch der positiven Einstellungsaspekte einen Anstieg der Bereitschaft zur Folge hätte (siehe Tabelle 8.14).

Tabelle 8.13:
Einstellung zur Problematik der Wertschätzung

	Top 2	MW	SD
Für Musik zu bezahlen, wenn man sie auch umsonst bekommen kann, finde ich richtig. (n=167)	71%	2,9	0,92
Die SchülerInnen konsumieren Musik nur noch, ohne darüber nachzudenken. (n=174)	63%	2,7	0,81
Die Schüler hören und teilen sehr viel Musik, also schätzen Sie sie doch auch wert. (n=171)	62%	2,7	0,80
Musik wird immer weniger wert, weil sie immer und überall verfügbar ist. (n=174)	50%	2,5	0,95
Musik ist nur noch ein Hilfsmittel für viele Künstler, um Konzertkarten und T-Shirts zu verkaufen. (n=171)	18%	1,8	0,77

Frage: „Wie steht es Ihrer Meinung nach um die gesellschaftliche Wertschätzung von Musik?“, Antwortmöglichkeiten: „stimme nicht zu“, „stimme weniger zu“, „stimme eher zu“, „stimme voll zu“ (Skala von 1 - 4), Darstellung der Top 2- Boxes, nur: „stimme eher zu“, „stimme voll zu“

Tabelle 8.14: Regressionsanalyse: Einstellungen zur Problematik der Wertschätzung von Musik auf Bereitschaft zu Unterrichten

Faktor	β	Signifikanz
Für Musik zu bezahlen, wenn man sie auch umsonst bekommen kann, finde ich richtig.	0,137	nicht signifikant
Die SchülerInnen konsumieren Musik nur noch, ohne darüber nachzudenken.	0,109	nicht signifikant
Die Schüler hören und teilen sehr viel Musik, also schätzen Sie sie doch auch wert.	0,096	nicht signifikant
Musik wird immer weniger wert, weil sie immer und überall verfügbar ist.	0,109	nicht signifikant
Musik ist nur noch ein Hilfsmittel für viele Künstler, um Konzertkarten und T-Shirts zu verkaufen.	0,061	nicht signifikant

p = .000, Methode: Einschluss, F = 2,3; korrigiertes R² = 0,18

8.2.6 Ergebnisse: DL3: Fähigkeit von Musiklehrern, zum Thema „Entstehung und Verbreitung von Musik zu unterrichten?“

Die Fähigkeit, zum Thema zu unterrichten, wurde u.a. durch die relevanten Ausbildungsinhalte operationalisiert. Dazu gehörten Informationen zu den Themenbereichen „Bedeutung von Musik für Kinder“, „Ziele und Praxis von Medienerziehung in der Schule“, „Internetnutzung von Kindern“, „Auswirkungen der Handy- und Internetnutzung auf die Musikknutzung von Kindern und Jugendlichen“. Diese Bereiche können der Medienpädagogik zugeordnet werden.

Tabelle 8.15 Fähigkeit zum Thema zu unterrichten (durch Ausbildung)

Informationen über	waren Bestandteil von Ausbildung/Studium			Bewertung für die heutige Arbeit
	Ja, wurde häufig/intensiv thematisiert	Ja, wurde eher selten thematisiert	Nein, war nicht Gegenstand der Ausbildung	Kenntnisse sind für meine heutige Arbeit wichtig
...die Bedeutung von Musik für Kinder.	20%	45%	36%	65%
...Ziele und Praxis von Medienerziehung in der Schule.	10%	41%	48%	57%
...Internetnutzung von Kindern.	2%	9%	86%	58%
...Auswirkungen der Handynutzung auf die Musikknutzung von Kindern und Jugendlichen.	2%	4%	91%	47%
...Auswirkungen der Internetnutzung auf die Musikknutzung von Kindern und Jugendlichen.	2%	8%	86%	62%

Frage: „Musikknutzung hat heute immer auch mit modernen Medientechnologien zu tun. Im Folgenden finden Sie einige Aspekte der Musik- und Mediennutzung von Kindern. Geben Sie bitte an, ob diese Gegenstand Ihrer Ausbildung waren und für wie wichtig Sie heute die Kenntnisse halten“, prozentuale Angaben der Zustimmung.

n = 173

Wie Tabelle 8.15 zeigt, waren die medienpädagogischen Aspekte überwiegend nicht Bestandteil der Musiklehrer-Ausbildung. Dies deutet auf ein Defizit in der Ausbildung hin.

Neben der Befähigung durch Ausbildungsinhalte spielt die wahrgenommene Arbeitsbelastung eine Rolle bei der Frage, ob Musiklehrer überhaupt zu diesem Thema unterrichten können.

Tabelle 8.16 veranschaulicht die wahrgenommene Arbeitsbelastung der befragten Lehrer, die insgesamt nicht sehr hoch ist. 96 Prozent trauen sich zu, ihre Schüler für neue Projekte zu begeistern. 88 Prozent kommen mit den Belastungen des Berufs gut zurecht. Allerdings sehen sich 86 Prozent zu hohen Anforderungen der Gesellschaft ausgesetzt.

Dennoch sind drei Viertel der Befragten der Meinung, dass sie in schwierigen Situationen einen guten Kontakt zu den Eltern ihrer Schüler halten können. Über zwei Drittel werden häufig von ihren Kollegen um Rat gefragt, was sie zu Meinungsführern innerhalb ihres Kollegiums macht. 68 Prozent können sich mit innovativen Ideen gegen skeptische Kollegen durchsetzen.

Die Arbeitsbelastung der Musiklehrer ist insbesondere dann zu berücksichtigen, wenn sie sich durch die Medienentwicklung überfordert fühlen und ihre Ausbildung sie nicht auf diese Thematik vorbereitet hat. Rein theoretisch müssten Musiklehrer sich auf die neue Thematik einlassen, um die Lehrpläne zu erfüllen. Das wiederum brächte einen Zeitaufwand mit sich, der vermutlich bei einer hohen Arbeitsbelastung nicht auf sich genommen werden dürfte.

Angesichts der Rekrutierung auf einer Fortbildungsveranstaltung (siehe Kapitel 7), an der i.d.R. nur hoch involvierte Lehrer teilnehmen, ist dies nicht verwunderlich. Allerdings haben 58 Prozent der Befragten nur selten das Gefühl, einmal richtig abschalten zu können, was als Schattenseite eines starken Engagements interpretiert werden kann.

Ein systemisches Problem wird von 55 Prozent gesehen, weil ihnen die technischen Möglichkeiten für Medienerziehung im Unterricht fehlen. Es scheint, als ob das Medienklima an ihren Schulen nicht besonders positiv ist, was sich hemmend auf die Fähigkeit auswirken kann. Hierfür gibt es verschiedenste Gründe: Denkbar wären z.B. finanzielle Probleme oder eine mangelnde Hervorhebung der Thematik durch die Schulleitung.

Tabelle 8.16:
Wahrgenommene Arbeitsbelastung

	Top 2	MW	SD
Ich traue mir zu, die SchülerInnen für neue Projekte zu begeistern. (n=173)	96%	3,4	0,60
Alles in Allem komme ich mit den Belastungen des Berufs gut zurecht. (n=172)	88%	3,0	0,61
Die Gesellschaft stellt übertriebene Anforderungen an die Lehrerschaft. (n=172)	86%	3,2	0,74
Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen. (n=170)	73%	2,9	0,79
Ich werde häufig von Kollegen/Innen um Rat gefragt. (n=172)	70%	2,8	0,73
Ich kann innovative Veränderungen auch gegenüber skeptischen Kollegen/Innen durchsetzen. (n=171)	68%	2,8	0,75
Ich habe selten das Gefühl, einmal richtig abschalten zu können. (n=172)	58%	2,7	0,98
Für Medienerziehung im Unterricht fehlen mir die technischen Möglichkeiten. (n=173)	55%	2,5	0,93
Als LehrerIn genieße ich in meinem Bekanntenkreis hohes Ansehen. (n=174)	51%	2,5	0,76
Ich fühle mich als EinzelkämpferIn. (n=172)	38%	2,3	0,86
Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner SchülerInnen engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann. (n=174)	29%	2,1	0,73
Neuere Unterrichtsformen und -Methoden bringen mehr Aufwand als Nutzen. (n=172)	19%	1,9	0,73
Die Arbeit ist oft so frustrierend, dass ich am liebsten aufhören würde. (n=173)	9%	1,5	0,71

Frage: „LehrerInnen sind oft hohen Belastungen und vielfältigen Anforderungen ausgesetzt. Wie sehr treffen die folgenden Aussagen jeweils auf Sie persönlich zu?“, Antwortmöglichkeiten: „trifft nicht zu“, „trifft weniger zu“, „trifft eher zu“, „trifft voll zu“ (Skala von 1 - 4), Darstellung der Top 2- Boxes, nur: „trifft eher zu“, „trifft voll zu“

Die Hälfte der Musiklehrer ist der Ansicht, in ihrem Bekanntenkreis als Lehrer kein hohes Ansehen zu genießen. Das müsste in Bezug auf das berufliche Selbstbewusstsein genauer hinterfragt werden, genauso wie die Tatsache, dass sich ca. 40 Prozent als Einzelkämpfer fühlen. Eine pessimistische Einstellung zur eigenen pädagogischen Wirksamkeit haben 29 Prozent der Befragten. Sie sind der Meinung, dass sie trotz hohem Engagements bei ihren Schülern nicht viel ausrichten können. 19 Prozent sind mit neuen Unterrichtsformen überfordert, und 9 Prozent finden ihren Beruf so frustrierend, dass sie am liebsten aufhören möchten.

Wie die theoretische Erarbeitung zeigte, kann davon ausgegangen werden, dass die Bereitschaft, zum Thema „Entstehung und Verbreitung von Musik“ zu unterrichten, von der Fähigkeit, dies zu tun, abhängt.

Wie diese Fähigkeit sich darstellt, wurde oben aufgeführt. Der Zusammenhang zur Bereitschaft (LF 3) zeigt sich folgendermaßen:

Der Einfluss der Fähigkeit auf die Bereitschaft bietet keine signifikanten Zusammenhänge. Die vorhandenen Einflüsse sind so marginal, dass sie vernachlässigt werden können (siehe Tabelle 8.17).

Tabelle 8.17: Regressionsanalyse: Fähigkeit (durch Ausbildung) auf Bereitschaft zu Unterrichten

Faktor	β	Signifikanz
...die Bedeutung von Musik für Kinder.	-0,013	nicht signifikant
...Ziele und Praxis von Medienerziehung in der Schule.	-0,036	nicht signifikant
...Internetnutzung von Kindern.	0,058	nicht signifikant
...Auswirkungen der Handynutzung auf die Musiknutzung von Kindern und Jugendlichen.	0,060	nicht signifikant
...Auswirkungen der Internetnutzung auf die Musiknutzung von Kindern und Jugendlichen.	-0,014	nicht signifikant

$p = .000$, Methode: Einschluss, $F = 0,26$; korrigiertes $R^2 = -0,025$

Neben der Arbeitsbelastung wurde die Arbeitserfahrung als Indikator der Fähigkeit beschrieben. Die Stichprobe bietet folgendes Ergebnis hinsichtlich der Arbeitserfahrung: Im Durchschnitt unterrichten die Befragten 13 Stunden Musik pro Woche ($SD = 7.8$) und sind seit 14 Jahren als Musiklehrer tätig ($SD = 10.3$). Bei der jeweils sehr hohen Standardabweichung sind diese Informationen jedoch nicht für tiefergehende Analysen geeignet. Daher wird der Fokus auf die Arbeitsbelastung gelegt.

Um deren Wahrnehmung hinsichtlich der Fähigkeit besser verstehen zu können, wird eine tiefergehende Analyse durchgeführt. Dazu werden die Variablen aus Tabelle 8.16 einer Faktorenanalyse unterzogen, die eine Informationsverdichtung ermöglicht.

Im Ergebnis lässt sich die wahrgenommene Arbeitsbelastung anhand von drei Faktoren beschreiben: „Frustration“, „Motivation“ und „Resignation“ (gesamte erklärte Varianz: 49 Prozent). Der erste Faktor, die „Frustration“, setzt sich aus den Items „Die Arbeit ist oft so frustrierend, dass ich am liebsten aufhören würde“, „Neuere Unterrichtsformen und -Methoden bringen mehr Aufwand als Nutzen“, „Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner SchülerInnen engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann“ sowie „Ich habe selten das Gefühl, einmal richtig abschalten zu können“ und „Alles in Allem komme ich mit den Belastungen des Berufs schwer zurecht³⁵“ zusammen. Dieser Faktor beschreibt bei einem Erklärungsbeitrag von 20 Prozent die frustrierenden Elemente der Arbeit.

Der zweite Faktor „Motivation“ hingegen leistet einen etwas geringeren Erklärungsbeitrag (17 Prozent). Er besteht aus den Items „Ich kann innovative Veränderungen auch gegenüber skeptischen Kollegen/Innen durchsetzen“, „Ich werde häufig von Kollegen/Innen um Rat gefragt“ sowie „Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen“ und „Ich traue mir zu, die SchülerInnen für neue Projekte zu begeistern“. Dieser Faktor charakterisiert die positiven Aspekte der Arbeitsbelastung, die für ein höheres Engagement bzgl. der Implementierung neuer Themen förderlich sein können.

³⁵ Dieses Item wurde invertiert, weil es eine negative Faktorladung aufwies.

Tabelle 8.18
Faktorenanalyse wahrgenommener Arbeitsbelastung

Item	Faktor		
	Frustration	Motivation	Resignation
Die Arbeit ist oft so frustrierend, dass ich am liebsten aufhören würde.	0,711		
Neuere Unterrichtsformen und -Methoden bringen mehr Aufwand als Nutzen.	0,668		
Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner SchülerInnen engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.	0,647		
Ich habe selten das Gefühl, einmal richtig abschalten zu können.	0,623		
Alles in Allem komme ich mit den Belastungen des Berufs schwer zurecht.*	0,503		
Ich kann innovative Veränderungen auch gegenüber skeptischen Kollegen/Innen durchsetzen.		0,756	
Ich werde häufig von Kollegen/Innen um Rat gefragt.		0,654	
Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.		0,618	
Ich traue mir zu, die SchülerInnen für neue Projekte zu begeistern.		0,575	
Ich fühle mich als EinzelkämpferIn.			0,637
Als LehrerIn genieße ich in meinem Bekanntenkreis kein hohes Ansehen.			0,587
Die Gesellschaft stellt übertriebene Anforderungen an die Lehrerschaft.			0,432
Varianzaufklärung	20%	17%	13%

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotierte Komponentenmatrix, Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung. (Die Rotation ist in 6 Iterationen konvergiert.), KMO = 0,8, Varianzaufklärung gesamt: 49%, Faktorladungen kleiner als 0,5 wurden in der Darstellung unterdrückt. *) Item wurde auf Grund einer negativen Faktorladung invertiert

Dritter Punkt der Analyse ist der Faktor „Resignation“. Er beschreibt mit einem Erklärungsbeitrag von 13 Prozent negative Aspekte der Arbeitsbelastung, die weit über Frustration hinausgehen und die Ausichtslosigkeit der eigenen Tätigkeit darstellen. „Resignation“ umfasst die Items „Ich fühle mich als EinzelkämpferIn“, „Als LehrerIn genieße ich in meinem Bekanntenkreis kein hohes Ansehen“ und „Die Gesellschaft stellt übertriebene Anforderungen an die Lehrerschaft“.

Wie theoretisch hergeleitet, kann man davon ausgehen, dass die Bereitschaft zum Thema „Entstehung und Verbreitung von Musik“ zu unterrichten von der wahrgenommenen Arbeitsbelastung der Musiklehrer abhängt. Der Zusammenhang zur Bereitschaft (LF 3) sieht so aus:

Die wahrgenommene Arbeitsbelastung stellt nur einen geringen, nicht signifikanten Einfluss auf die Bereitschaft dar. Erkennbar wird die Abnahme der Bereitschaft bei zunehmender Arbeitsbelastung (siehe Tabelle 8.19).

Tabelle 8.19: Regressionsanalyse: Wahrgenommene Arbeitsbelastung auf Bereitschaft zu Unterrichten

Faktor	β	Signifikanz
Frustration	-0,144	nicht signifikant
Motivation	-0,055	nicht signifikant
Resignation	-0,176	nicht signifikant

$p = .000$, Methode: Einschluss, $F = 2,6$; korrigiertes $R^2 = 0,03$

Schlussfolgerungen DL3: Fähigkeit

Wenn Musiklehrer Vermittler von Wissen über die gesellschaftlichen und ökonomischen Aspekte von Musik sein sollen, um bei Schülern ein Bewusstsein für die Leistungen bei der Erschaffung kreativer Werke - wie bspw. Musik - zu wecken, müssen in der Lehrerausbildung die thematischen Grundlagen dafür gelegt werden. Dies ist derzeit nicht der Fall. Die Fähigkeit der Musiklehrer, zum Thema „Entstehung und Verbreitung von Musik“ zu unterrichten, ist auf Grund dieses Defizites eher gering. Allerdings ist die wahrgenommene Arbeitsbelastung insgesamt nicht so hoch, dass sie die Fähigkeit bzw. Möglichkeit, zu einem neuen Thema zu unterrichten, einschränken würde. Dies scheint

durch die Faktorenanalyse bestätigt zu werden. Der am besten für die Erklärung von Arbeitsbelastung geeignete Faktor ist „Motivation“. Er setzt sich aus den positiven Aspekten des beruflichen Alltags zusammen. Die Arbeitsbelastung der befragten Musiklehrer ist nicht immer nur negativ zu sehen, sondern könnte auch auf die eigene Motivation zurückzuführen sein. Wenn diese hoch ist, erscheint es wahrscheinlicher, dass durchaus Raum für neue Inhalte geschaffen wird, was wiederum zu einer höheren Arbeitsbelastung führt. In Bezug auf die Arbeitserfahrung ist festzustellen, dass bei den Befragten über die Hälfte der zu unterrichtenden Stunden für das Fach Musik bestimmt ist - geht man von einem Vollzeitlehrer aus. Dies dürfte eine gute Voraussetzung für die Implementierung eines neuen Themas sein. Die verhältnismäßig lange Berufserfahrung sollte die befragten Lehrer dazu befähigen, sich auf neue Themen einzustellen, da alte Themen bereits fest in ihrem Repertoire verankert sein dürften. Andererseits kann eine langjährige Berufserfahrung in Zusammenhang mit dem zunehmenden Alter hinderlich für den Umgang mit neuen Medien und neuen Möglichkeiten der Musikknutzung sein.

8.2.7 Ergebnisse DL4: Eigene pädagogische Kompetenz von Musiklehrern

Die Selbsteinschätzung der allgemeinen pädagogischen Kompetenz, auch Selbstwirksamkeit genannt, stellt sich so dar: Für Erziehung und Förderung im Sozialverhalten sehen sich 84 Prozent der Befragten umfassend gerüstet. Im Bereich der ethischen und religiösen Erziehung sind es 62 Prozent. In der Medienerziehung hingegen halten sich nur 40 Prozent für umfassend vorbereitet (siehe Tabelle 8.20).

Tabelle 8.20: Selbsteinschätzung der pädagogischen Kompetenz

	Top 2	MW	SD
Erziehung und Förderung im Sozialverhalten (n=173)	84%	3,1	0,61
Ethische oder religiöse Erziehung (n=174)	62%	2,7	0,79
Medienerziehung (n=173)	40%	2,5	0,70

Frage: „Für wie gut gerüstet halten Sie sich selbst in den folgenden Bereichen?“, Antwortmöglichkeiten: „völlig ungenügend“, „eher ungenügend“, „eher umfassend“, „sehr umfassend“ (Skala von 1 - 4), Darstellung der Top 2- Boxes, nur: „eher umfassend“, „sehr umfassend“

Schlussfolgerungen DL4: Pädagogische Kompetenz

Die Selbsteinschätzung hinsichtlich der Fähigkeiten zur Erziehung und Förderung im Sozialverhalten sowie der ethischen oder religiösen Erziehung zeigen, dass die Lehrer sich durchaus in der Lage sehen, die relevanten Dimensionen inhaltlich zu bedienen.

In Puncto Medienerziehung hingegen ist erkennbar, dass dort ein großes Defizit vorliegt. Hier steckt ein Potenzial, Musiklehrer auf die Thematik vorzubereiten und somit ihre pädagogische Kompetenz thematisch zu erhöhen.

8.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die befragten Musiklehrer sind überwiegend der Ansicht, dass das Thema „Medien“ in möglichst viele Schulfächer integriert werden sollte. Diese positive Einstellung muss aber unter Berücksichtigung der eingeschränkten medienpädagogischen Kompetenz der Befragten bewertet werden. Sie sehen sich von der Medienentwicklung überfordert. Dennoch wurde die Bedeutung von Medienerziehung erkannt. Allerdings fühlt sich ein Viertel der befragten Musiklehrer nicht verantwortlich für Medienerziehung. Jeder fünfte ist sogar der Ansicht, dass die Schule kaum einen Beitrag dazu leisten kann.

Die medienpädagogische Kompetenz der Befragten ist insgesamt durch drei Faktoren charakterisierbar: Verdrängung der Medienpädagogik aus dem Schulalltag, generelle Abneigung gegen Medien und Medienpädagogik sowie pessimistische Einstellung dieser gegenüber.

Die Fähigkeit, zum Thema zu unterrichten, ist insgesamt eher schwach ausgeprägt. Ursache dafür könnte sein, dass medienpädagogische Aspekte kaum Bestandteil der Ausbildung von Musiklehrern sind. Dennoch werden sie für die heutige Arbeit als wichtig empfunden. In diesem Bereich besteht ein Defizit der Musiklehrerausbildung.

Die Arbeitsbelastung der befragten Musiklehrer wird von ihnen selbst insgesamt nicht als besonders hoch empfunden. Sie zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass die positiven, motivierenden Aspekte des Musiklehrerberufes präsent sind.

Beide Aspekte, die Fähigkeit der Musiklehrer und ihre wahrgenommene Arbeitsbelastung, haben keinen Einfluss auf die Bereitschaft, zu musikwirtschaftlichen Themen zu unterrichten.

Die Arbeitserfahrung der Befragten ist relativ hoch und begünstigt die Fähigkeit.

Die Bereitschaft, zum Thema „Entstehung und Verbreitung von Musik“ zu unterrichten, ist gegenüber der Fähigkeit zwar grundsätzlich vorhanden. Immerhin drei Viertel der Befragten gaben an, dass sie im Musikunterricht Themen mit Bezug zum aktuellen Musikgeschehen behandeln. Zwei Drittel würden sogar die Problematik des illegalen Downloadens und Kopierens von Musik thematisieren.

Allerdings wird die Bereitschaft stark durch die negative Einstellungen zu Medien gemindert. Ihr Einfluss auf die Bereitschaft sehr bedeutsam.

Das berufliche Selbstverständnis bzw. das eigene Rollenbild der Musiklehrer ist ebenfalls ein Indikator für die Bereitschaft. Sowohl Herausforderungen als auch Engagement spielen bei der Einschätzung des beruflichen Selbstbildes eine Rolle. Dabei wird die vorwiegende Vermittlung kultureller Werte - wozu die Auseinandersetzung mit der Thematik der „Entstehung und Verbreitung von Musik“ gehört - von 83 Prozent der Befragten als Bestandteil ihrer professionellen Rolle wahrgenommen. Ein direkt messbarer Einfluss des beruflichen Selbstverständnisses auf die Bereitschaft konnte jedoch nicht nachgewiesen werden.

Die Frage nach der persönlichen Wertschätzung von Musik zeigte, dass fast alle Befragten Musik über ihre Arbeit hinaus für wichtig halten. Dennoch hat die persönliche Wertschätzung von Musik nur einen geringen Einfluss auf die Bereitschaft der Musiklehrer, zu musikökonomischen Fragen zu unterrichten: bei zunehmender Wertschätzung steigt die Bereitschaft leicht an.

Die Hälfte der Befragten sieht in der Allgegenwärtigkeit von Musik eine klare Entwertung. Dies kann als motivierender Faktor dafür gesehen werden, dass sie im Unterricht eine kritische Auseinandersetzung mit der Entstehung und Verbreitung von Musik fördern.

Die Einstellung zur Problematik der Wertschätzung von Musik stellt ebenfalls keinen eindeutigen Einflussfaktor auf die Bereitschaft dar.

84 Prozent der Befragten sehen sich für Erziehung und Förderung im Sozialverhalten umfassend gerüstet. Im Bereich ethische Erziehung empfinden dies nur 62 Prozent. In der Medienerziehung, worunter auch die Auseinandersetzung mit der Thematik „Entstehung und Verbreitung von Musik“ fällt, halten sich nur 40 Prozent für umfassend vorbereitet.

8.4 Schlussfolgerungen: Wie steht es um die Bereitschaft?

Die Bereitschaft von Musiklehrern, zum Thema „Entstehung und Verbreitung von Musik“ im wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Kontext, zu unterrichten unterliegt dem Werteverständnis der Musiklehrer. Negative Einstellungen zu Medien allgemein verhindern eher die Bereitschaft.

Wenn die medienpädagogische Kompetenz niedrig ist, wie in Kapitel 8.1 beschrieben, fehlt prinzipiell die Voraussetzung, zum speziellen Medien-Thema „Entstehung und Verbreitung von Musik“ zu unterrichten. Die Regressionsanalyse hat gezeigt, dass die Einstellungen zur Medienpädagogik einen signifikanten negativen Einfluss auf die Bereitschaft, zu musikwirtschaftlichen Themen zu unterrichten, haben. Je negativer die Einstellung, desto geringer die Bereitschaft.

Das überwiegend positive berufliche Rollenverständnis der befragten Musiklehrer könnte eine hohe Bereitschaft begünstigen. Das berufliche Selbstbild lässt sich anhand der Faktoren „Herausforderungen“ und „Engagement“ erklären. Ein hohes Engagement könnte ebenfalls einen positiven Einfluss auf die Bereitschaft haben. Dies wurde aus Gründen der Stichprobenqualität allerdings nicht überprüft. Die Kausalzusammenhänge wären kaum aussagefähig und nur spekulativer Natur. Die in Ansätzen vorhandene Bereitschaft, zum Thema zu unterrichten, ist ein Indiz dafür, dass die gesellschaftliche Relevanz des Themas von den befragten Lehrern erkannt wird.

Es zeigt sich, dass es in der Lehrerausbildung Defizite hinsichtlich der berufspraktischen Ausbildung gibt. Wenn Lehrer ohnehin daran gewöhnt sind, sich Themen selbständig zu erarbeiten, könnte die Bereitschaft, ein neues, unbekanntes Thema zu unterrichten - z.B. die Thematik „Entstehung und Verbreitung von Musik“ - sich steigern.

Die persönliche Wertschätzung der Musiklehrer lässt ebenfalls darauf schließen, dass das Interesse an der Thematik „Entstehung und Verbreitung von Musik“ und somit die Bereitschaft, sie zu unterrichten, ausbaufähig ist.

In der Analyse wurden Einflüsse auf die Bereitschaft gefunden. So wird die Bereitschaft insbesondere durch die Einstellung zur medienpädagogischen Kompetenz beeinflusst. Die Fähigkeit, die wahrgenommene Arbeitsbelastung sowie das berufliche Rollenverständnis und die persönliche Wertschätzung haben nur geringen Einfluss.

Es ist also vor allem die Einstellung gegenüber Medien allgemein,

die eine relevante ‚Stellschraube‘ darstellt, an der gedreht werden muss, um die Bereitschaft zu erhöhen.

Die Einstellung zu Medien und medienpädagogischer Kompetenz stellt in dieser Stichprobe den einzig signifikanten Einfluss dar. Nicht die Kompetenz, nicht Arbeitsbelastung, nicht das Rollenbild, sondern die Einstellung zu Medien allgemein verhindert also die Bereitschaft.

8.5 Zusammenfassung der Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen

Die geringe medienpädagogische Kompetenz der befragten Musiklehrer kann vor allem dadurch begründet werden, dass die Medienentwicklung sie zu überfordern scheint. Dennoch halten sie das Thema Medienerziehung nicht für unwichtig. Folgt man den Ergebnissen, scheint sich eine tautologische Argumentation zu ergeben: Bei einer pessimistischen Einstellung zu Medien (Kinder und Jugendliche müssen vor ihnen geschützt werden) sowie einer Überforderung durch die mediale Entwicklung (mit der sie nicht Schritthalten können) ist es kaum verwunderlich, dass die Schule als nicht einflussreich für Medienerziehung gesehen und die medienerzieherische Verantwortung dem Elternhaus zugeschrieben wird.

Die geringe Fähigkeit, zum Thema zu unterrichten, zeigt, dass die Musiklehrer in ihrer Ausbildung nicht auf das Thema vorbereitet wurden. Daher wird künftig eine Implementierung des Themas in den Curricula der Studiengänge zum Lehramt Musik notwendig sein.

Dass die Bereitschaft von Musiklehrern, zum Thema „Entstehung und Verbreitung von Musik“ im wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Kontext zu unterrichten, unterliegt der persönlichen Einstellung von Musiklehrern.

8.6 Beantwortung der Forschungsfrage:

„Wie stehen Musiklehrer zur Thematik ‚Entstehung und Verbreitung von Musik‘ unter dem Aspekt der Wertschätzung?“

Die befragten Musiklehrer stehen der Thematik zwar ansatzweise interessiert, aber ratlos gegenüber. Sie wissen in Ansätzen um die Problematik und erleben das Verhalten ihrer Schüler im Umgang mit Musik oft als unreflektiert, können dem allerdings wenig entgegen-

setzen. Einerseits fehlt ihnen schlicht das Wissen über die Zusammenhänge des Musikmarktes, über die Entstehung und Verbreitung von Musik. Andererseits sind sie mit dem Problem konfrontiert, dass immer weniger Musikunterricht stattfindet. Dennoch kann auf Grund der Verankerung in den Lehrplänen davon ausgegangen werden, dass Musiklehrer sich im Laufe der Zeit mit dieser Thematik auseinandersetzen müssen. Es fehlt allerdings die thematische Vorbereitung im Studium. An dieser sollte unbedingt gearbeitet werden. Darüber hinaus scheint es von großer Bedeutung, die negative bzw. pessimistische Einstellung gegenüber Medien generell bei Musiklehrern zu korrigieren, wenn sie die curricular verankerten Aspekte musikökonomischer Themenkomplexe unterrichten sollen.

KAPITEL 9

Fazit und Ausblick

9. Fazit und Ausblick

Nachdem die drei Forschungsfragen dieser Studie erarbeitet worden sind, wird abschließend die methodische Umsetzung kritisch gewürdigt. Im Anschluss daran soll ein Fazit aus den Erkenntnissen gezogen und ein Ausblick für künftige Forschung gegeben werden. Dieser zeigt offene Fragen auf, welche für die Thematik der Studie von Interesse sein können, jedoch wegen der Fokussierung auf den schulischen Kontext hier keine Berücksichtigung gefunden haben.

9.1 Kritische Würdigung der methodischen Umsetzung

Die vorliegenden Ergebnisse und Erkenntnisse basieren auf einer Mehrmethodenstudie: Die verwendeten Erhebungstechniken sind Befragung und Inhaltsanalyse. Die einzelnen Studien werden im Folgenden unter methodischen Gesichtspunkten kritisch betrachtet.

9.1.1 Methodische Reflexion zur Schülerstudie

Die methodische Umsetzung der Schülerbefragung basierte auf einem Konzept, das im Forschungsseminar zum Thema „Wertschätzung von Musik bei Jugendlichen“ entstanden ist. Bei der Umsetzung zeigten sich Rekrutierungs-Probleme: Zwar ist die erhaltene Stichprobe von 972 Schülern recht groß, repräsentativ ist sie aber nicht.

Dies lag daran, dass die Stichprobenziehung kaum kontrolliert werden konnte. Die Probanden sollten über Musiklehrer, die als Multiplikatoren fungierten, erreicht werden. Angestrebt wurde die Durchführung im Klassenverbund, um möglichst viele Schüler pro Lehrer zu erreichen.

Technisch hat diese Vorgehensweise funktioniert. Allerdings war die geplante Befragung von Schülern aus allen Bundesländern und dort von verschiedenen Schulformen durch Musiklehrer nicht durchführbar. Dies scheiterte sowohl an mangelnder Bereitschaft der Musiklehrer als auch am Widerstand einiger Schulbehörden. Kritikpunkte der Lehrer waren hauptsächlich die Thematik der Befragung und die Überlastung durch wissenschaftliche Studien. Seitens der Schulbehörden lagen die Bedenken vor allem darin, dass die minderjährigen Schüler erst Genehmigungen ihrer Eltern einholen müssten, um an der Befragung teilzunehmen, und eine zeitnahe Durchführung daran scheitern würde.

Auf Grund dieser Tatsache wurden einige Bundesländer bei der Befragung außen vor gelassen (bspw. Sachsen und Thüringen). Letztlich wurden über bestehende Kontakte der Seminarteilnehmer und der Seminarleitung Lehrer angesprochen, die wiederum Kollegen zur Teilnahme anregten, um eine möglichst große Stichprobe zu erhalten. Auch wenn diese nicht repräsentativ ist, kann sie zumindest Tendenzen zeigen. Bei zukünftiger Forschung sollte mehr Sorgfalt auf das Planen der Rekrutierung verwandt werden, um diese stringenter realisieren zu können. Bestenfalls bildet die Rekrutierung dann die theoriegeleitete Stichprobenziehung ab.

9.1.2 Methodische Reflexion zur Lehrplananalyse

Die Lehrpläne des Faches Musik wurden einer kursorisch-heuristischen Inhaltsanalyse unterzogen. Dabei wurden neben den thematischen Anknüpfungspunkten zur „Entstehung und Verbreitung von Musik“ auch die sonstigen Unterrichtsinhalte erfasst. Im Laufe der Durchführung zeigte sich, dass die hier relevante Thematik nur randständig ist. Die durchgeführte Erhebung ist eine Vollerhebung der zuvor definierten Grundgesamtheit (Lehrpläne für das Fach Musik an allgemeinbildenden Schulen; Sonder- und Förderschulen sowie Berufsschulen wurden ausgeklammert). Die Lehrpläne einiger Länder sind ausführlicher als andere, was sich in der Thematisierung der hier relevanten Aspekte niederschlägt. Eine Ausweitung des Analysematerials auf schulinterne Curricula wäre erstrebenswert, um die tatsächliche Implementierung im Unterricht genauer untersuchen zu können. Jedoch wäre ein solches Vorgehen kaum realisierbar; u.a. weil keine Richtwerte für eine Stichprobenziehung herangezogen werden könnten. Eine Ausweitung der Analyse auf Lehrpläne anderer Fächer (wie Deutsch, Kunst, Englisch, Sozialkunde oder Ethik), die ebenfalls die „Entstehung und Verbreitung von Musik“ behandeln könnten, ist denkbar. Allerdings müsste die Thematik globaler behandelt werden. Für zukünftige Forschung sollte diese Idee jedoch berücksichtigt werden, um ein breiteres Bild der curricularen Implementierung zu erhalten.

9.1.3 Methodische Reflexion zur Lehrerstudie

Die Umsetzung der Lehrerbefragung gestaltete sich hinsichtlich der Rekrutierung ebenfalls sehr problematisch, was sich in der überschaubaren Stichprobengröße von 176 Personen niederschlägt. Wie

sich herausstellte, hatten die im Rahmen der Bundesschulmusikwoche 2010 angesprochenen Musiklehrer keine besonders hohe Teilnahmebereitschaft. Wodurch dies erklärt werden kann, bleibt offen. Es kann nur vermutet werden, dass das Tagungsprogramm die Lehrer so sehr beanspruchte, dass keine Zeit zum Ausfüllen des Fragebogens übrig blieb. Schließlich betrug der Rücklauf nach der Bundesschulmusikwoche nur 76 Fälle. Dadurch wurde die zusätzliche Onlinerekrutierung notwendig (siehe Kapitel 7.4 Rekrutierung und Stichprobenziehung). Letztlich konnten 177 Musiklehrer rekrutiert werden. Allerdings ist diese Stichprobe nicht repräsentativ.

Das Antwortverhalten der Lehrer war relativ homogen, wie die extrem hohen Zustimmungswerte bei einigen Fragen zeigen. Gründe hierfür können sowohl in der sozialen Erwünschtheit, aber auch in der Selbstselektion der Stichprobe liegen. So kann vermutet werden, dass Lehrer, die sich zu Fortbildungsveranstaltungen anmelden bzw. daran teilnehmen, generell aktiver und austauschfreudiger sind als die, die solche Veranstaltungen nicht besuchen. Wegen der Platzbeschränkung des Fragebogens konnte die Erhebung nur oberflächlich vorgenommen werden. Die Operationalisierung der einzelnen Konstrukte hätte bei mehr Platz tiefgreifender ablaufen und relevante Aspekte detaillierter abgefragt werden können. Die Forschungsrealität sah jedoch anders aus. Da die Stichprobe sich aus den offensichtlich hochmotivierten Musiklehrern zusammensetzt, der Avantgarde der Musiklehrer, sind die Ergebnisse aus normativer Perspektive alarmierend. Wenn sich selbst diese offensichtlich überfordert und durch die Ausbildung nicht hinreichend auf musikökonomische Unterrichtsinhalte vorbereitet fühlen, wie sieht es dann bei weniger motivierten Lehrern aus? Diese dürften sich noch stärker belastet und noch weniger vorbereitet sehen. Das ist ein dramatisches Alarmsignal. Dennoch zeigt die Lehrerbefragung eine deutliche Tendenz: Musiklehrer sind in ihrem professionellen Verhalten nur mit aufwendigen Methoden zu erforschen.

9.2 Fazit aus den gewonnen Erkenntnissen

Die Wertschätzung von Musik bei jugendlichen Schülern ist ambivalent. Sie sind zwar kaum bereit, Geld für Musik auszugeben, hören diese aber täglich mehrere Stunden und beschaffen sie sich teilweise illegal. Musik ist für die Jugendlichen ein wichtiger Bestandteil ihres

Lebens. Dies hat bspw. die JIM-Studie 2010 gezeigt, und dies können die meisten Erwachsenen vermutlich retrospektiv bestätigen.

Für Musiker und Musikfirmen bleibt zu hoffen, dass das Verhalten von jugendlichen Musiknutzern der Logik von Renner (2008) folgt, die besagt: Jugendliche konsumieren und beschaffen sich ihre Musik gern kostenlos, z.T. auf illegalen Wegen. Dabei spielen neben der finanziellen Abhängigkeit bzw. Einschränkung Faktoren wie Meinungsführerschaft und der Reiz des Verbotenen eine Rolle. Wenn diese musikkaffinen Menschen in das Erwachsenenleben eintreten, das vor allem durch ein eigenes Einkommen definiert wird, würden sie legale Services nutzen. Ihnen wären dann Aspekte wie Sicherheit und Legalität wichtig (vgl. Renner, 2008). Zurückzuführen sei dies auf die im Alter zunehmende Vernunft. Diese Logik erscheint plausibel und mag auf einen Teil der Musikkäufer zutreffen, jedoch kann sie nicht die Probleme von Künstlern und Plattenfirmen - sinkende Verkäufe, dadurch sinkende Einnahmen und potenzielle Existenzgefährdung - in Gänze auffangen. Sie ist und bleibt ein Hoffnungsschimmer. Wenn sich im Laufe der Zeit eine Gewöhnung an kostenlose und permanente Verfügbarkeit von Musik einstellt, besteht die Gefahr, dass die Zahlungsbereitschaft noch weiter zurückgeht, während die Nachfrage steigt. Dies wäre für Künstler und Musikfirmen eine Herausforderung und Anlass, über ihre Geschäftsmodelle nachzudenken und diese den Nutzungsmöglichkeiten weiter anzupassen.

Über die Rolle von Plattenfirmen bzw. der Musikindustrie kann und sollte nachgedacht werden, wenn Kreation und Vertrieb von Musik auf Grund der technischen Entwicklung einer derartigen Demokratisierung unterliegen, wie das in den letzten zehn Jahren geschah. Wenn prinzipiell jeder Musiker ein Album in seinem Wohnzimmer in Eigenregie aufnehmen kann, ohne dafür ein teures Studio mieten zu müssen, und wenn dieses Album anschließend direkt über Online-Plattformen wie Bandcamp oder Facebook an die Fans weitergegeben - sogar verkauft - werden kann, stellt sich die Frage: Wozu brauchen wir noch eine Musikindustrie? Wozu brauchen wir Plattenfirmen?

Dabei wird allerdings außen vor gelassen, was die Musikindustrie, was Labels - kleine wie große, Indies wie Majors - eigentlich leisten: Sie sorgen dafür, dass neue Musik einem breiten Publikum bekanntgemacht wird und tragen damit zur musikalischen Vielfalt unserer Kultur bei. Die dafür notwendige Marketing-Maschinerie ist so komplex und

abstrakt, dass sie kaum wahrgenommen wird. Die meisten Menschen wissen nichts über die Funktionsweisen und Bedingungen der Entstehung und Verbreitung von Musik. Ebenso wenig, wie die meisten Menschen die konkreten Entstehungszusammenhänge von Medieninhalten wie Fernsehshows oder Radiogewinnspielen kennen. Musik und Medien sind Bestandteil des Alltages nahezu aller Menschen. Sie werden als selbstverständlich hingenommen und kaum hinterfragt.

Je transparenter jedoch die Funktionsweisen und die beteiligten Akteure dieser Systeme für die Nutzer ihrer Produkte bzw. Dienstleistungen sind, desto eher kann so etwas wie Wertschätzung entstehen.

Daher wäre es von Vorteil für Musiker und alle anderen Beteiligten, wenn Jugendliche über die Zusammenhänge der Entstehung und Verbreitung von Musik Bescheid wüssten. Zumindest wäre eine Sensibilisierung für diese Thematik wichtig, um die dahinter stehende kreative Arbeit wertschätzen zu lernen. So könnte auf lange Sicht möglicherweise ein anderes Bewusstsein für den Wert kreativer Güter wie Musik entstehen.

Da die Vermittlung von Wissen über die Entstehungs- und Verbreitungszusammenhänge von Musik anzustreben wäre, um die Wertschätzung von Musik zu erhöhen, ist die Etablierung der Thematik im schulischen Unterricht notwendig. Wie die Lehrplananalyse gezeigt hat, ist diese für den Musikunterricht in Deutschland durchaus vorgesehen.

Die Bereitschaft zur Beschäftigung mit der genannten Thematik in den Lehrplänen ist allerdings auf politischer Ebene relativ gering. Eine Netzwerkkonferenz des Bundesministeriums für Verbraucherschutz (im November 2010) zum Thema „Verbraucherkompetenz“ (als Unterrichtsfach) zeigte, dass der allgemeinen Medienkompetenz zwar eine (gewisse) Bedeutung beigemessen wurde, der konkrete Umgang mit Musik und anderen urheberrechtlich geschützten Kreativgütern jedoch eher von marginalem Interesse war. Vielmehr wurden Aspekte wie die Herkunft von Ernährung und Bekleidung hervorgehoben. Diese unbestreitbar wichtigen Themenkomplexe stellen leider die Bedeutung vom Umgang mit Musik im Sinne eines kompetenten Verbrauchers in den Hintergrund. Hier wird die Tendenz zur Vernachlässigung des Schulfaches Musik erneut deutlich. Getreu der Devise: Was nützt es, wenn die Schüler gut singen oder ein Musikinstrument spielen können, aber in Mathematik und Deutsch versagen? Die Prioritäten scheinen auf politischer Ebene klar gesetzt. Die Diskussion

über die Implementierung der Thematik kann daher in eine Sackgasse führen. Es bedarf auf diesem Gebiet einer weitreichenden politischen Arbeit. Hinzu kommt, dass die Grundversorgung mit Musikunterricht in einigen Ländern stark gefährdet ist, wie sich auf Musiklehrer-Fortbildungskongressen zeigte. Die Voraussetzungen für eine tatsächliche Implementierung sind demnach eher schlecht.

Umso wichtiger ist die Rolle des einzelnen Musiklehrers. Wenn das Wissen über die Entstehung und Verbreitung von Musik im Unterricht vermitteln werden soll, müssen die Musiklehrer entsprechend befähigt sein und eine grundsätzliche Bereitschaft mitbringen. Denn die Lehrpläne sehen dieses Thema zwar vor, allerdings insgesamt eher am Rande.

Der Schlüsselfaktor in diesem Zusammenhang ist demnach die vielfältige Kompetenz der Musiklehrer. Wie die Lehrerbefragung zeigte, ist ihre Fähigkeit leider defizitär, weil in der Lehrerausbildung eine thematische Vorbereitung meist nicht stattgefunden hat. Daher sollte die Implementierung der Thematik in die Musiklehrerausbildung angestrebt werden. Musiklehrer fühlen sich im Bereich der Medienerziehung eher schlecht gerüstet, im Bereich der normativen Erziehung hingegen eher gut. Über das notwendige Handwerkszeug verfügen sie, aber über die Inhalte nicht. Daher muss zukünftigen Lehrern die Möglichkeit gegeben werden, bereits im Studium diesbezügliche Kompetenzen zu erwerben. Die Studienangebote von Universitäten im Bereich der Musiklehrerausbildung sollten dahingehend angepasst werden.

Andererseits zeigte sich aber, dass die Bereitschaft, thematisch zu unterrichten, relativ hoch ist. Zwar ist die medienpädagogische Kompetenz der Musiklehrer niedrig, aber ihre allgemeine pädagogische Kompetenz schätzen die Befragten als hoch ein.

Wie die angeführten Aspekte zeigen, liegt eine Notwendigkeit seitens der Schüler vor, eine Verpflichtung seitens der Lehrpläne und eine Bereitschaft seitens der Musiklehrer, um die gesellschaftlich und kulturell bedeutsame Thematik der Entstehung und Verbreitung von Musik im Unterricht zu etablieren. Da es durchaus unterrichtungs-bereite Musiklehrer für diese Thematik gibt, sollten sie Unterstützung erhalten. Beim Projekt PLAY FAIR - RESPECT MUSIC werden diesen Lehrern Unterrichtsmaterialien angeboten, mit denen sie die Thematik im Musikunterricht einbinden können. Die Materialien sind

für alle Jahrgänge von Klasse fünf bis zum Abitur strukturiert, den Altersstufen entsprechend ausgerichtet und enthalten informative, spielerische, aktivkreative sowie reflexive Anteile. Die Inhalte sind über das Fach Musik hinaus einsetzbar. Auch in Fächern wie Deutsch, Politik, Ethik, Englisch, Kunst oder Sozialkunde könnte die Thematik behandelt werden.

9.3 Ausblick für zukünftige Forschung

Durch die Fokussierung auf den schulischen Kontext sind in dieser Studie einige Fragen offen geblieben. Diese Desiderata sollen im Folgenden aufgeführt werden:

Neben dem Fokus auf das Schulfach Musik bzw. auf Musiklehrer sollte über eine Ausweitung auf andere Fächer, die ebenfalls kreative bzw. künstlerische Inhalte umfassen, nachgedacht werden.

Dabei spielen folgende Fragen eine Rolle: Sind Lehrer anderer Fächer besser geeignet, Wissen über die Zusammenhänge der Entstehung und Verbreitung von künstlerisch-kreativen Gütern zu vermitteln? Haben sie eine höhere medienpädagogische Kompetenz? Bieten die Lehrpläne anderer Fächer mehr Anknüpfungspunkte für die Implementierung der Thematik?

Die Tragweite dieser Fragen endet dort, wo die konkrete Effizienz von schulischem Unterricht gemessen werden soll. Zu viele Parameter und intervenierende Faktoren, die keiner direkten Messung zugänglich sind, spielen dabei eine Rolle (wie z. B. die außerschulische Informationsbeschaffung von Schülern). Kaube bringt diese Evaluationsproblematik auf den Punkt: „Ob ein Prozess gewonnen oder eine Krankheit geheilt wurde, steht [...] in viel engeren Grenzen einer Interpretation offen, als ob Unterricht erfolgreich war“ (Kaube, 2007, S. 190).

Anstatt die Effizienz von Unterricht zu messen, ist es zielführender, die Thematik auf andere Bereiche zu erweitern. Denn die kostenlose Nutzung betrifft neben Musik auch Filme, Bilder und Literatur.

Es liegt zudem nahe, den Ursachen der mangelnden Fähigkeit der Musiklehrer nachzugehen. Wie die hier vorliegende Studie gezeigt hat, besteht in ihrer Ausbildung ein erhebliches Defizit bzgl. der Themenbereiche Musikmarkt und Medien. Daher sollte eine Analyse der Curricula für Lehramtsstudiengänge durchgeführt werden, die die thematischen Inhalte überprüft. Anhand der gewonnenen Erkenntnisse könnten Empfehlungen für die Anpassung der Studienordnun-

gen gegeben werden. Dies sollte allerdings nur vor dem Hintergrund einer Kongruenz zwischen den Zielen bzw. Inhalten der schulischen Lehrpläne und denen des Lehramtsstudiums geschehen.

Ein weiterer Punkt ist die Motivationsforschung von Musiklehrern hinsichtlich ihrer Bereitschaft, zum Thema Entstehung und Verbreitung von Musik zu unterrichten. Die zentrale Frage wäre: Welche motivationalen Aspekte beeinflussen das Handeln von Musiklehrern? Dazu müssten Longitudinalstudien durchgeführt werden, die aus finanziellen und organisatorischen Gründen jedoch schwer umzusetzen sind.

Neben den schulischen Aspekten haben konkrete ökonomische Themen eine Bedeutung in diesem Forschungsbereich. Vor dem Hintergrund der technischen Entwicklung der Musikkonsumierungsmöglichkeiten sind Fragen nach dem langfristigen Umgang mit Musik seitens der Jugendlichen von größtem Interesse. Nicht umsonst veröffentlicht der Bundesverband Musikindustrie jedes Jahr die sog. „Brennerstudie“, die das Musikkonsumierungs- und Musikkopierverhalten von 14 - 49-jährigen beleuchtet.

Außerdem sollten neue Geschäftsmodelle der Musikindustrie wissenschaftlich erforscht werden. Die Untersuchung auf ihre Funktionsfähigkeit findet kaum Berücksichtigung, stellt aber eine wichtige Grundlage für das Bestehen der musikalisch-kulturellen Vielfalt dar. Nur wenn vernünftige, funktionierende Geschäftsmodelle etabliert werden, kann die Wertschätzung von Musik auch ökonomisch umgesetzt werden. Dies ist aber wegen der Diskussion über eine Kulturflaute ein wichtiger Aspekt. Die grundsätzliche Frage lautet: Wie können Künstler und Kulturunternehmen unter den gegebenen Marktbedingungen, die durch permanente und kostenlose Verfügbarkeit von künstlerisch-kreativen Gütern im Internet gekennzeichnet sind, überleben?

Laut einer Studie von Shang, Chen und Chen (2008, S. 360) fühlen sich Menschen, die eine Pauschale für P2P-Nutzung bezahlt haben, weniger schuldig und machen sich daher weniger Gedanken über Piraterie, während sie downloaden (Shang, Chen & Chen, 2008, S. 360). Die Etablierung von legalen File-Sharing-Systemen ist beispielsweise ein denkbarer Weg, der überprüft werden muss, besonders, wenn man die aktuelle Entwicklung von Cloud-Systemen wie Apples iCloud oder Amazons Cloud Drive betrachtet. Sie bringen einen erheblichen Nutzen für den Musikkonsumenten. Es scheint, als ob die Musikindustrie letztlich doch im 21. Jahrhundert angekommen ist: Sie hat entspre-

chend der technischen Musikknutzungsmöglichkeiten attraktive Angebote geschaffen.

Es bleibt abzuwarten, in wie weit diese Systeme den Musikschaffenden, oder anderen Künstlern eine adäquate Entlohnung für die Nutzung ihrer Werke zukommen lässt. Bei solchen Geschäftsmodellen stellt sich die Frage, wie kann mit Musik Geld verdient werden, wenn für Nutzer nur der kostenlose Zugriff auf, aber nicht mehr der kostenpflichtige Besitz von Musik im Vordergrund steht?

Ein wichtiger Gedanke bei der Entwicklung neuer Geschäftsmodelle der Musikindustrie ist die Einbeziehung und Anwendung neuer Technologien. Der Nutzen für den Konsumenten muss im Vordergrund stehen. Wenn die Musikfirmen das Wohlergehen des Konsumenten stärker berücksichtigen würden, wären diese wiederum vielleicht bereit, die Urheberrechte stärker zu achten (Shang, Chen & Chen, 2008, S. 361). Hier bietet sich Handlungspotenzial für künftige Kundenbindungen.

Jetzt liegt es an der Musikindustrie, den technischen Möglichkeiten auf der Nutzerseite mit attraktiven und erschwinglichen Geschäftsmodellen zu begegnen. Flankiert von einem bildungsorientierten Ansatz, der das System ‚Musikwirtschaft‘ transparent machen kann, steht einem wachsenden Bewusstsein für musikalisch-kreative Leistungen künftiger Generationen wenig im Weg.

Die systemimmanenten Probleme der Schule bleiben jedoch als grundsätzliche Hindernisse bestehen, wenn es darum geht, randständige Themen stärker in den Vordergrund des Unterrichts zu rücken. Dazu zählen beispielsweise der flächenweite Rückgang von Musikunterricht in einigen und der Mangel an qualifizierten Musiklehrern in anderen Regionen. Allerdings konnte in dieser Arbeit gezeigt werden, dass es auf Seiten der Musiklehrer durchaus die Bereitschaft gibt, die „Entstehung und Verbreitung von Musik“ im Unterricht zu behandeln. Diese Gruppe von Lehrern gibt Anlass zur Hoffnung, dass das curricular zwar randständige, gesellschaftlich aber sehr wichtige Thema in Zukunft stärkere Berücksichtigung im Musikunterricht finden wird. Ob dies wirklich so sein und ob dies eine langfristige Auswirkung auf das Musikverhalten von Schülern haben wird, muss künftig erforscht werden.

Literaturverzeichnis

10. Literaturverzeichnis

Absatzwirtschaft.de (2010). Mobile-Marketing-Strategie: Zahlungsbereitschaft für Apps steigt. Online verfügbar unter: <http://www.absatzwirtschaft.de/content/online-marketing/news/zahlungsbereitschaft-fuer-apps-steigt;73140> (Abgerufen am: 25.03.2011).

Adorno, T. W. (1969). Tabus über dem Lehrerberuf. In: T. W. Adorno. Stichworte. Kritische Modelle 2. S. 68 - 84. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Adorno, T. W. (1975). Einleitung in die Musiksoziologie: Zwölf theoretische Vorlesungen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Andel, N. (1998). Finanzwissenschaft. Tübingen: Mohr Siebeck.

Appen, R. v. (2007). Der Wert der Musik. Zur Ästhetik des Populären. Bielefeld: Transcript.

Atkinson, J. W. (1964). An introduction to motivation. New York et al.: Van Nostrand.

Aufenanger, S. (1997). Medienpädagogik und Medienkompetenz - Eine Bestandsaufnahme. In: Deutscher Bundestag (Hrsg.), Medienkompetenz im Informationszeitalter (S. 12 - 22). Bonn: ZV Service.

Aufenanger, S. (1999). Medienpädagogische Projekte - Zielstellungen und Aufgaben. In: D. Baacke (Hrsg.), Handbuch Medien. Medienkompetenz: Modelle und Projekte (S. 94 - 97). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Aufenanger, S. (2000). Medienpädagogik im 21. Jahrhundert. Kernpunkte einer pädagogischen Zukunftsforschung. In: H. Kleber (Hrsg.), Spannungsfeld Medien und Erziehung. Medienpädagogische Perspektiven (S. 33 - 44). München: Kopaed.

Baacke, D. (1973). Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München: Juventa.

Baacke, D. (1996). Medienkompetenz - Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. von Rein (Hrsg.). Medienkompetenz als Schlüsselbegriff (s. 112 - 124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Baacke, D. (1997a). Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer.

Baacke, D. (1997b). Diskurs der Informationsgesellschaft. In: Deutscher Bundestag (Hrsg.), Medienkompetenz im Informationszeitalter. (S. 23 - 28). Bonn: ZV Service.

Baacke, D. (1999). Handbuch Medien: Medienkompetenz - Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Baacke, D. (1999). Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: D. Baacke (Hrsg.) Handbuch Medien: Medienkompetenz - Modelle und Projekte. (S. 31 - 35). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Bandura, A. (1977) Social Learning Theory. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. In: Journal of Personality and Social Psychology, 71, 364-374.

Barfield, V. & Burlingame, M. (1974). The pupil control ideology of teachers in selected schools. The Journal of Experimental Education, 42(4), 6-11.

Bäßler, H. (2010). Räum deinen Kopf auf! Oder: kein Geld - keine Musik? In: Musik & Bildung, 2/2010, S. 12 - 16. Mainz: Schott.

Bauer, K.-O. (2000a). Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehreraarbeit. In: J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.), Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität (S. 55 - 72). Opladen: Leske + Budrich.

Bauer, K.-O. (2000b). Pädagoge - Profession und Nebenbeschäftigung? In: O. Jaumann-Graumann & W. Köhnlein (Hrsg.), Lehrerprofessionalität - Lehrerprofessionalisierung (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 3, S. 25 - 44). Bad Heibrunn: Klinkhardt.

Bauer, K.-O. & Kanders, M. (2000). Unterrichtsentwicklung und professionelles Selbst der Lehrerinnen und Lehrer. In: H. Rolff, W. Bos, K. Klemm, H. Pfeiffer & R. Schulz-Zander (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 11. (S. 297 - 325).

Becker, M. (1993). Personalentwicklung: Die Personalwirtschaftliche Herausforderung der Zukunft. Bad Homburg: Verlag für Unternehmensführung.

Behne, K.-E. (2009). Musikerleben im Jugendalter. Eine Längsschnittstudie. Regensburg: ConBrio.

Bell, D. (1985). Die nachindustrielle Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Campus.

Berger, P. L. & Luckmann, T. (2009). Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie. 23. Auflage.

Frankfurt: Fischer.

Blömeke, S. (2000). Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung. München: KoPäd.

Bosnjak, M., Tuten, T.L. & Bandilla, W. (2001). Participation in Web surveys - A typology. ZUMA Nachrichten, 48, 7-17.

Bromberger, D., Marci-Boehnke, G. & Rath, M. (2006). Frühkindliche Medienbildung in Deutschland - Zur Realität vorschulischer Medienwelten und den Grenzen pädagogischer Provinz. Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik, o. Jg. (9), 1 - 9.

Bundesverband Musikindustrie (2010a). Musikindustrie in Zahlen. Berlin.

Bundesverband Musikindustrie (2010b). Brennerstudie 2010. Berlin.

Bundesverband Musikindustrie (2011). Musikindustrie in Zahlen. Berlin.

Chatzidakis, A., S. Hibbert, D. Mittusis and A. Smith (2004). Virtue in Consumption?, Journal of Marketing Management 20, 527-544.

Clement, M. & Albers, S., (2005). „Netzeffekte und Lebenszyklus von Musik“, in: Clement, Michel und Oliver Schusser (Hrsg.), Ökonomie der Musikindustrie: 41 - 52 Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Dahrendorf, R. (1958). Homo Sociologicus. Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle. In: R. Dahrendorf (Hrsg.), Pfade aus Utopia (S. 128 - 194). München: Piper.

Deutscher Kulturrat (2009). Kulturelle Bildung: Aufgaben im Wandel. Berlin.

Deutscher Musikrat (2003). Appell zur musikalischen Bildung in Deutschland. Online verfügbar unter:

http://www.landesmusikrat-berlin.de/fileadmin/musikpolitik/politik_und_projekte/1_berliner_appell_zur_musikalischen_bildung_in_deutschland.pdf (Abgerufen am 25.03.2011).

Deutsches Musikinformationszentrum (2011). Musiklehrerinnen und Musiklehrer an allgemein bildenden Schulen im Schuljahr 2006/07. Online Verfügbar unter:

<http://www.miz.org/intern/uploads/statistik47.pdf> (Abgerufen am: 13.04.2011).

Dewey, J. (2004). Erfahrung, Erkenntnis und Wert. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Eisenbürger, I. & Vogelgesang, W. (2003). Jukebox Internet. Ein

Beitrag zum Tauschverhalten und Rechtsbewusstsein studentischer MP3-NutzerInnen. In: J. Bug & M. Karmasin (Hrsg). Telekommunikation und Jugendkultur (S. 145-166). Wiesbaden: Westdeutscher.

Erdmann, G. & Stanek, C. (2007). iPod und iTunes. Köln: O'Reilly.

Feierabend, S. & Klingler, W. (2003b). Lehrerinnen und Medien 2003. Nutzung, Einstellungen, Perspektiven. Stuttgart: mpfs.

Friederici, M. R., Schulz, F. & Stromeyer, M.-S. (2006). Der Technik Kern - soziale Folgen technischer Innovationen am Beispiel des Tonträgers. In: Hamburg Review Of Social Sciences (hrss), I, 1, S. 105 - 144. www.hamburg-review.com

Friedrichs, J. (1997). Normenpluralität und abweichendes Verhalten. Eine theoretische und empirische Analyse. In: W. Heitmeyer (Hrsg.): Was treibt die Gesellschaft auseinander? S. 462 - 483. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Friedrichsen, M., Gerloff, D., Grusche, T. & van Damm, T. (2004). Die Zukunft der Musikindustrie. Alternatives Medienmanagement für das mp3-Zeitalter. München: Fischer.

Geulen, D. (2005). Subjektorientierte Sozialisationstheorie: Sozialisation als Epigenese des Subjekts in Interaktion mit der gesellschaftlichen Umwelt. 1. Auflage. München: Juventa.

Giesbrecht, S. (2009). Wertvorstellungen im gymnasialen Musikunterricht. In: Mokrosch, R. & Regenbogen, A. (Hg.): Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende. S. 247 - 254. Göttingen: Vandenhok & Ruprecht.

Giesbrecht, S. (2009). Wertvorstellungen im gymnasialen Musikunterricht. In: R. Mokrosch & A. Regenbogen (Hrsg.): Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende. S. 247 - 255. Göttingen: Vandenhok & Ruprecht.

Giesecke, H. (2001). Was Lehrer leisten. Portät eines schwierigen Berufes. München: Juventa.

Gillig-Degrave, M. (2008). „Apropos: Content zwischen Kontext und Konzept“, Musikwoche 6/2008: 4.

Gopal, R. D., Sanders, G. L., Bhattacharjee, S., Agrawal, M. K. & Wagner, S. C. (2002). A Behavioral Model of Digital Music Piracy. Online verfügbar unter:

http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=527344 (Abgerufen am 25.03.2011).

Gorny, D. (2011). ECHO 2011 - die Zwanzigste. Online verfügbar unter: http://www.echopop.de/der_echo (Abgerufen am 25.03.2011).

Gottberg, J. von (2007). Verlorene Werte. Orientierungsangebot der Medien und gesellschaftlichen Ethik. In: Freiwillige Selbstkontrolle Fernsehen (Hrsg.): tv diskurs. Ausgabe 39. 1/2007. S. 34-37. Baden-Baden: Nomos. Online verfügbar unter:

http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/gottberg_werte/gottberg_werte.pdf (09.02.2010)

Groeben, N. (2002). Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In: N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen (S. 160 - 197). Weinheim: Juventa.

Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hrsg.). (2002). Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa.

Gysbers, A. (2008). Lehrer - Medien - Kompetenz. Eine empirische Untersuchung zur medienpädagogischen Kompetenz und Performanz Niedersächsischer Lehrkräfte. Berlin: Vistas.

Hagen, L. M. (1998). Online-Nutzung und Nutzung von Massenmedien. In P. Rössler (Hrsg.), Online-Kommunikation (S. 105-122). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Hagen, L. M. (1999). Online-Medien. Substitut oder Komplement? Zusammenhänge mit Nutzungsintensitäten und Reichweiten von Massenmedien. In M. Knoche & G. Siebert (Hrsg.), Strukturwandel der Medienwirtschaft im Zeitalter digitaler Kommunikation (S. 125-146). München: Fischer.

Hägler, T. (2005). Mp3: Zukunft oder Ende des Musikhörens? Eine empirische Studie über die Komplementarität und Substitution von mp3 und CD. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich.

Haug, S. & Weber, K. (2002). Kaufen, Tauschen, Teilen. Musik im Internet. Frankfurt a. M.: Lang. Hughes, J. & Lang, K. R. (2003). If I had a song: The culture of digital community networks and its impact on the music industry. *JMM - The International Journal on Media Management*, 5(3), 180-189.

Haupt, S. (2007). Musikkopisten und ihre Rechtfertigungen: Eine qualitative Studie des moralischen Disengagements. Berlin: VDM Verlag Dr. Müller.

Helms, D. (2002). „Musikwissenschaftliche Analyse populärer Mu-

sik?“, in: Rösing, H., A. Schneider & M. Pfeleiderer (Hrsg.). Musikwissenschaft und populäre Musik. Versuch einer Bestandsaufnahme: 91-103, Hamburger Jahrbuch für Musikwissenschaft Band 19. Frankfurt/Main: Peter Lang.

Herzig, B. (2001). Medien machen Schule. Lesarten schulischer Medienbildung. In: B. Herzig (Hrsg.), Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung. (S. 7 - 16). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hunt, S. D. & Vitell, S. J. (1986), A General Theory of Market Ethics, *Journal of Macromarketing* 6, 5–16.

Kaiser, G. (1997). Kriminologie. Eine Einführung in die Grundlagen (10. Auflage). Heidelberg: C.F. Müller.

Kaiser, H. J. (2006). Von der Notwendigkeit musikpädagogischer Forschung. In: B. Jank (Hrsg.): Potsdamer Perspektiven einer systematischen Musikpädagogik. S. 47 - 51. Potsdam: Universitätsverlag.

Kaube, J. (2007). Die Profession der Lehrer und die Konstruktion der Pädagogik in den Medien. In: N. Ricken (Hrsg.): Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen — Materialien — Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kessler-Thönes, T. (2009). Management-, Mitarbeiter- und Kundemotivation als Determinanten der Zahlungsbereitschaft von Dienstleistungskunden. Eine empirische Mehrebenenanalyse. Berlin: Gabler.

Knopper, S. (2009). Appetite for selfdestruction. The spectacular Crash of the record industry in the digital age. London: Simon & Schuster.

Kromrey, H. (1998). Empirische Sozialforschung. 8. Auflage. Opladen: UTB.

Kübler, H.-D. (1996). Kompetenz der Kompetenz der Kompetenz ... Anmerkungen zur Lieblingsmetapher der Medienpädagogik. *medien praktisch*, o. Jg. (2), 11 - 15.

Kultur in Deutschland, 2008, Schlussbericht der Enquete-Kommission. Regensburg: Con Brio.

Lenhart, A. & Madden, M. (2005). Teen Content Creators and Consumers. Online verfügbar unter:

http://www.pewinternet.org/~media//Files/Reports/2005/PIP_Teens_Content_Creation.pdf.pdf (Abgerufen am 25.03.2011).

Liebowitz, S.J. (2004). File-Sharing: Creative Destruction or Just Plain Destruction? Online verfügbar:

som.utdallas.edu/centers/capri/documents/destruction.pdf (08.02.2010)

Madden, M. & Rainie, L. (2005). Music and Video Downloading Moves Beyond P2P. Online verfügbar unter: http://www.pewinternet.org/~media/Files/Reports/2005/PIP_Filesharing_Marcho5.pdf.pdf (Abgerufen am 25.03.2011).

Mangione, T. W. (1995). Mail Surveys. Improving the quality. Thousand Oaks: Sage Publications.

Mayring, P. (2000). Qualitative Inhaltsanalyse. In: Forum Qualitative Sozialforschung. Jg. 1, 2. Online Verfügbar:

<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2384> (Abgerufen am: 26.05.2011)

Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2010). JIM-Studie 2010. Jugend, Information, (Multi-) Media. Stuttgart: Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg.

Meyer, M. A. (2000). Interaktion und Professionalität. Lehrer und Schüler im Unterricht. In: Bastian, J., Helsper, W., Reh, S. & Schelle, C. (Hg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. S. 125 - 144. Opladen: Leske und Budrich.

Michalk, S. (2007). Musikwirtschaft verstärkt Kampf gegen illegale Downloads. Verfügbar unter:

[http://www.musikindustrie.de/recht_aktuell_einzel/back/59/page/3/news/musikwirtschaft-verstaerkt-kampf-gegen-illegale-downloads/\[23.2.2010\]](http://www.musikindustrie.de/recht_aktuell_einzel/back/59/page/3/news/musikwirtschaft-verstaerkt-kampf-gegen-illegale-downloads/[23.2.2010]).

Möhring, W. & Schlütz, D. (2010). Die Befragung in der Medien- und Kommunikationswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

Mokrosch, R. & Regenbogen, A. (Hg.). (2009). Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende. Göttingen: Vandenhok & Ruprecht.

Münch, T. (2006). Sammeln, Tauschen und mehr. Jugendliche Musiknutzer im Netz. In: R. Vollbrecht & A. Tillmann (Hrsg.). Abenteuer Cyberspace. Jugendliche in virtuellen Welten. (S. 133-148). Frankfurt: Peter Lang.

Neumann, M. (1995). Theoretische Volkswirtschaftslehre II. Produktion, Nachfrage und Allokation (4. überarbeitete Aufl.). München:

Vahlen.

Nötzel, R. (1987). Erfahrungen mit der schriftlichen Umfrage. In: *Planung und Analyse*, 14, 4: S. 151 - 155.

Oberholzer-Gee, F. & Strumpf, K. (2005). The Effect of File Sharing on Record Sales. An Empirical Analysis. [PDF]. Verfügbar unter: http://www.unc.edu/~cigar/papers/FileSharing_June2005_final.pdf [04.08.2009].

Palmgreen, P. & Rayburn, J.D. (1982). Gratifications sought and media exposure: An expectancy value model. *Communication Research*, 9, 561 - 590.

Piltz, V. (2004). Das brennende Problem. Eine empirische Untersuchung der Determinanten zur Wahl der Musikbeschaffungsform. Unveröffentlichte Bachelorarbeit, Institut für Journalistik und Kommunikationsforschung der Hochschule für Musik und Theater Hannover.

Plath, H.-E. (2002). Erfahrungswissen und Handlungskompetenz - Konsequenzen für die berufliche Weiterbildung. In: G. Kleinhenz. (Hrsg.), *IAB-Kompodium Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* (S. 517 - 529). Nürnberg: IAB.

Rauhe, Hermann (1975): Kategoriale Erfassung musikalischer Hörvorgänge durch Entwicklung korrespondierender Rezeptionskategorien und Analyse ihrer Bedingungsbeziehungen. In: Rauhe, Hermann, Reinecke, Hans-Peter & Ribke, Wilfried (Hrsg.): *Hören und Verstehen: Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts* (S. 137-144 & 242-243). München: Kösel.

Reinke, D. (2009). Neue Wertschöpfungsmöglichkeiten der Musikindustrie. *Innovative Businessmodelle in Theorie und Praxis*. Baden-Baden: Nomos.

Reischmann, J. (1998). Andragogisch-didaktische Überlegungen zwischen Wissen und Können. *Grundlagen der Weiterbildung - GdWZ*, o. Jg. (6), 267 - 271.

Renner, T. (2008). *Kinder, der Tod ist gar nicht so schlimm! Über die Zukunft der Musik und Medienindustrie*. Überarbeitete Auflage. Berlin: Rogner & Bernhard.

Renner, T. (2011). 20 Jahre Bullshit Bingo. Online verfügbar unter: http://www.motor.de/motorblog/tim.renner/tim_renner_20_jahre_bullshit_bingo.html (Abgerufen am 25.03.2011).

Riemer, F. (2008). (Weitere) Gedanken zur vergangenen und (vor allem) zukünftigen Entwicklung der musikpädagogischen Forschung. In: A. Lehmann-Wermser & G. Adler: *Das Musikleben fördern - Musik*

vermitteln. Freundesgabe zum 65. Geburtstag von Karl Jürgen Kemelmeyer. S. 223 - 234. Hannover: ifmpf.

Rössler, P. (2010). Inhaltsanalyse. 2. überarbeitete Auflage. Stuttgart: UTB.

Scherer, H. & Schlütz, D. (2002). Das inszenierte Medienereignis. Die verschiedenen Wirklichkeiten der Vorausscheidung zum Eurovision Song Contest in Hannover 2001. Köln: von Halem.

Schimank, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie. Weinheim: Juventa.

Schmalz, G. (2009). No Economy. Wie der Gratiswahn das Internet zerstört. Frankfurt: Eichborn.

Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. Pädagogische Psychologie, 14 (1), 12 - 25.

Schneider, B., Scherer, H., Gonser, N. & Tiele, A. (2010). Medienpädagogische Kompetenz in Kinderschuhen. Eine empirische Studie zur Medienkompetenz von Erzieherinnen und Erziehern im Kindergarten. (Schriftenreihe der Landesmedienanstalt Niedersachsen, Bd. 27). Berlin: Vistas.

Scholl, A. (2003). Die Befragung. Konstanz: UVK.

Schramm, H. (2005). Mood Management durch Musik: Die alltägliche Nutzung von Musik zur Regulierung von Stimmungen. Köln: Halem.

Schramm, H. & Hägler, T. (2007). Musikhören im MP3-Zeitalter. Substitutions-, Komplementaritäts- oder „more and more“-Effekte? In: Hans-Bredow-Institut (Hg.): Medien und Kommunikationswissenschaft. Sonderband 1 „Musik und Medien“ (S. 120-137). Baden-Baden: Nomos. Online verfügbar:

http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/schramm_haegler_mp3/schramm_haegler_mp3.pdf (08.02.2010)

Shang, R.-A., Chen, Y.-C. & Chen, P.-C. (2008). Ethical Decisions About Sharing Music Files in the P2P Environment. In: Journal of Business Ethics. (80). S. 349 - 365. Amsterdam: Springer Netherlands.

Six, U. & Gimmler, R. (2000). Medienerziehung in der Grundschule aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. Ergebnisse einer repräsentativen Telefonbefragung. In: G. Tulodziecki & U. Six (Hrsg.), Medienerziehung in der Grundschule: Grundlagen, empirische Befunde und Empfehlungen zur Situation in Schule und Lehrerbildung (S. 31 - 230). Opladen: Leske & Budrich.

Six, U. & Gimmler, R. (2007). Förderung von Medienkompetenz im Kinder-garten. Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung (Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien NRW, Bd. 57). Berlin: Vistas.

Spahnel, D. (2002). Medienkompetenz als Schlüsselbegriff der Medienpädagogik? *forum medienethik*, 1/2002: Medienkompetenz. Kritik einer populären Universalkonzeption (S. 48 - 53). München: kopaed.

Staudt, E. & Kriegesmann, B. (1999). Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.) *Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen* (S. 17 - 59). Münster: Waxmann.

Stöckler, E. M. (2009). „Produkt Musik“. Eine musikwissenschaftliche Annäherung. In G. Gensch, M. Stöckler, & P. Tschmuck (Hg.), *Gabler Edition Wissenschaft. Musikrezeption, Musikdistribution und Musikproduktion. Der Wandel des Wertschöpfungsnetzwerks in der Musikwirtschaft* (1st ed., pp. 267–292). Wiesbaden: Gabler.

Strutton, D., Pelton, L. E. & Ferrell, O. C. (1997). Ethical Behavior in Retail Settings: Is There a Generation Gap?, *Journal of Business Ethics* 16, 87–105.

Stroh, W. M. (2011). New Creativity als Verrat am kreativen Schüler. In: *Diskussion Musikpädagogik*. 50/11. S. 30 - 36. Hamburg: H.-Junker.

Tanaka, T. (2004). Does file sharing reduce music CD sales? A case of Japan [Online]. Erhältlich: <http://www.p2pnet.net/stuff/tanaka.pdf> [15.2.2007].

Terhart, E. (2000). *Lehrerbildung und Professionalität. Strukturen, Probleme und aktuelle Reformtendenzen*. In: Bastian, J., Helsper, W., Reh, S. & Schelle, C. (Hg.): *Professionalisierung im Lehrerberuf*. S. 73 - 86. Opladen: Leske und Budrich.

Theunert, H. (2003). Medien als Problem in der Informationsgesellschaft. In: F. Faulde (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche verstehen, fördern, schützen: Aufgaben und Perspektiven für den Kinder- und Jugendschutz* (S. 105 - 118). Weinheim: Juventa.

Trepte, S. & Baumann, E. (2004). „More and more“ oder Kannibalisierung? Eine empirische Analyse der Nutzungskonvergenz von Nachrichten- und Unterhaltungsangeboten in TV und WWW. In U. Hasebrink, L. Mikos & E. Prommer (Hrsg.), *Mediennutzung in konvergierenden Medienumgebungen* (S. 173-197). München: Verlag R. Fischer.

Tschmuck, P. (2003). *Kreativität und Innovation in der Musikindustrie*, Innsbruck: Studienverlag.

Tschmuck, P. (2011). *Das Label im digitalen Zeitalter – Interview mit dem „City-Slang“-Geschäftsführer Christof Ellinghaus*. Online verfügbar unter:

<http://musikwirtschaftsforschung.wordpress.com/2011/04/28/das-label-im-digitalen-zeitalter-interview-mit-dem-city-slang-geschäftsführer-christof-ellinghaus/> (Abgerufen am 10.05.2011)

Tschmuck, P. (2011a). *Die Relevanz des Spielemarkts für das Musikbusiness*. Online verfügbar unter:

<http://musikwirtschaftsforschung.wordpress.com/2011/03/15/die-relevanz-des-spielemarkts-fur-das-musikbusiness/> (Abgerufen am 10.05.2011)

Tulodziecki, G. (1998). *Medienkompetenz als Ziel schulischer Medienpädagogik*. *Arbeiten + Lernen*, 7(30), 13 - 17.

Tulodziecki, G. (2001). *Medienpädagogik in der Lehreraus- und Lehrerfortbildung*. In M.K. Schweer (Hrsg.), *Aktuelle Aspekte medienpädagogischer Forschung: interdisziplinäre Beiträge aus Forschung und Praxis* (S. 187 - 205). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Tulodziecki, G. (2002). *Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Informations- und Wissensgesellschaft*. *medien praktisch*, o. Jg. (4), 9 - 12.

Van Hoff, N. & Mahlmann, C. (2008). *Managing Marketing und Sales*. In: Clement, M. und O. Schusser (Hrsg.), *Ökonomie der Musikindustrie*: 131-155. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Vollbrecht, R. (2001). *Einführung in die Medienpädagogik*. Basel: Beltz.

Vollbrecht, R. & Wegener, C. (Hrsg.) (2010). *Handbuch Mediensozialisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Webb, A. (2008). *Music Experience and Behaviour in Young People*. Hertfordshire: UK Music.

Weber, M. (1922/1972). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie*. Studienausgabe. Tübingen: Mohr.

Wehser, R. (2011). *Das Echo der Ladenkassen*. Online verfügbar unter: http://blog.zeit.de/tontraeger/2011/03/24/echo-verleihung_8304 (Abgerufen am 25.03.2011).

Weinacht, S. & Scherer, H. (2008). „Musik und Medien“ auf dem Weg aus dem Niemandsland der Disziplinen. In: S. Weinacht & H. Scherer (Hrsg.): *Wissenschaftliche Perspektiven auf Musik und Medien*. S. 7 -

18. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wicke, P. (1997). Musikindustrie. In: Finscher, Ludwig et al. (Hrsg.), Musik in Geschichte und Gegenwart. Sachteil Band 6, 2. neu bearbeitete Auflage: 1343-1361. Kassel und Stuttgart: Bärenreiter und Metzler.

Verzeichnis der Lehrpläne

11. Verzeichnis der untersuchten Lehrpläne nach Bundesländern

Baden-Württemberg

- Bildungsplan Werkrealschule 2010
- Bildungsplan Förderschule 2008
- Bildungsplan Grundschule 2004
- Bildungsplan Hauptschule & Werkrealschule 2004
- Bildungsplan Realschule 2004
- Bildungsplan Allgemeinbildendes Gymnasium 2004

Bayern

- Lehrplan für die Bayerische Grundschule 2000
- Lehrpläne für die Hauptschule, Jahrgangsstufen 5 bis 9
(keine Jahresangabe; derzeit gültig)
- Lehrpläne für den Mittlere Reife-Zug der Hauptschule,
Jahrgangsstufen 7 bis 10
- Lehrplan für die Realschule, 2001
- Das Gymnasium in Bayern, 2009

Berlin & Brandenburg

- Rahmenlehrplan Grundschule, 2004
- Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I, 2006
- Rahmenlehrplan für die Gymnasiale Oberstufe, 2006

Bremen

- Ästhetik - Rahmenplan für die Primarstufe, 2001
- Bildungsplan für die Sekundarschule, 2007
- Bildungsplan für das Gymnasium, Jahrgangsstufe 5 - 10, 2007
- Bildungsplan für die Gymnasiale Oberstufe, 2009
- Bildungsplan für die Gesamtschule, Jahrgangsstufe 5 - 10, 2007

Hamburg

- Bildungsplan Grundschule, Rahmenplan Musik, 2004
- Bildungsplan Haupt- und Realschule, Jahrgangsstufen 7-8,
2004/2008
- Gemeinsamer Bildungsplan, Haupt- und Realschule, , Jahrgangsstufe 9 -10, 2010
- Bildungsplan Stadtteilschule, Sekundarstufe I, 2010

- Bildungsplan Primarschule, 2010
- Bildungsplan Gymnasium, Sekundarstufe I, 2010
- Bildungsplan Gymnasiale Oberstufe, 2009

Hessen

- Rahmenplan Grundschule, 1995
- Lehrplan Musik, Bildungsgang Hauptschule, k.A.
- Lehrplan Musik, Bildungsgang Realschule, k.A.
- Lehrplan Musik, Gymnasialer Bildungsgang, k.A.

Mecklenburg-Vorpommern

- Grundschule: siehe Berlin
- Rahmenplan Orientierungsstufe, k.A.
- Rahmenplan Regionale Schule, Jahrgangsstufen 5 - 6, k.A.
- Rahmenplan Regionale Schule, Verbundene Haupt- und Realschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Integrierte Gesamtschule, Jahrgangsstufen 7 - 10, 2002

Niedersachsen

- Kerncurriculum für die Grundschule, 2006
- Curriculare Vorgaben für die Hauptschule, Schuljahrgänge 5/6, 2004
- Curriculare Vorgaben für die Realschule, Schuljahrgänge 5/6, 2004
- Curriculare Vorgaben für das Gymnasium, Schuljahrgänge 5/6, 2004
- Rahmenrichtlinien für das Gymnasium, Schuljahrgänge 7 - 10, Besonderes Unterrichtsangebot im Fach Musik
- Rahmenrichtlinien für das Gymnasium, Gymnasiale Oberstufe, 1985
- Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung, Musik, 2005

Nordrhein-Westfalen

- Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, 2008
- Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I - Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, 1999
- Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II - Gymnasium/ Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, 1999

Rheinland-Pfalz

- Rahmenplan Grundschule, Weiterentwicklung der Grundschule, 2009
- Lehrplan Musik, Klassen 5 - 9/10, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schule, Gesamtschule,
- Lehrplan Gymnasiale Oberstufe, 1998

Saarland

- Kernlehrplan Musik Grundschule, Entwurf, 2009
- Lehrplan Erweiterte Realschule, k.A.
- Lehrplan Musik, Gesamtschule Klassenstufen 5+6, 1994
- Lehrplan Musik, Gesamtschule Klassenstufen 7 - 10, 1995
- Lehrplan Musik, Für die Klassenstufen 5 und 6, Achtjähriges Gymnasium, 2002
- Lehrplan für das Fach Musik, Klassenstufe 7, Achtjähriges Gymnasium, 2002
- Lehrplan für das Fach Musik, Klassenstufe 9, Achtjähriges Gymnasium, 2002
- Lehrplan Musik, Achtjähriges Gymnasium, 2006
- Lehrplan Musik, Achtjähriges Gymnasium, Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe, 2006
- Lehrplan für das Fach Musik (zweistündiger G-Kurs), Gymnasiale Oberstufe Saar (GOS), 2008
- Lehrplan für das Fach Musik als Neigungsfach, (vierstündiger G-Kurs), Gymnasiale Oberstufe Saar (GOS), 2008

Sachsen

- Empfehlungen zur Lied- und Werkauswahl in der Grundschule, k.A.
- Lehrplan Grundschule, Musik, 2004/2009
- Lehrplan Mittelschule, Musik, 2004/2009
- Lehrplan Gymnasium, Musik, 2004

Sachsen-Anhalt

- Fachlehrplan Grundschule, Musik, 2007
- Lehrplan Sekundarschule, Erprobungsfassung, Musik, 2009
- Rahmenrichtlinien Sekundarschule, Schuljahrgänge - 10, Musik, 1999
- Rahmenrichtlinien Gymnasium, Musik, Schuljahrgänge 5 - 12, 2003

Schleswig-Holstein

- Lehrplan Grundschule, Musik, k.A.
- Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemein bildenden Schulen, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule, Musik, k.A.
- Lehrplan für die Sekundarstufe II, Gymnasium, Gesamtschule, Fachgymnasium, Musik, 2002

Thüringen

- Lehrplan für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Grundschule, 2010
- Lehrplan für die Regelschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Regelschule, Musik, 1999
- Lehrplan für das Gymnasium, Musik, 1999

Anhang

12. Anhang

12.1 Weitere Inhalte der Lehrpläne

Die Inhalte der Lehrpläne des Faches Musik, die nicht die Thematik „Entstehung und Verbreitung von Musik“ unter musikwirtschaftlichen Aspekte betreffen, lassen sich über die Bundesländer hinweg folgendermaßen zusammenfassen:

Singen, Musizieren, Bewegen, Musikgeschichte, Musiktheorie, Musikinstrumente, Musik & Religion, Musik & Arbeit, Musik in Heimat & Ferne, Musik & Jugendkultur, Filmmusik, Musiktheater, Musikkultur, Musik & Politik, Musikstile sowie Musik & Sprache.

Baden-Württemberg

Förderschule:

Sonst nur in Zusammenhang mit Bewegung, Religion, Szenische Gestaltung, Entwicklung von Interessen und Vorlieben, Ausdruck, Gestalten, Improvisieren, wichtige Werke kennen lernen, Wirkung von Musik, Auseinandersetzung mit Stars, Musikgeschichte, Musikinstrumente, Musikproduktion am PC

Werk-Realschule:

Förderung ästhetischer Kompetenz, Religion, Kulturelle Teilhabe, Singen, Musiktheorie, Filmmusik, Tanz, Hörwahrnehmung, Musik erfinden (Grundschule), Musik als Vermittler von Trends, Wunschvorstellungen, Werten und Lebensstilen erkennen und einschätzen

Realschule:

Kompetenzen bzgl. Musik: Musik machen - singen, sprechen und musizieren, Musik umsetzen - Bewegung, Tanz, Szene, Bild; Musik hören - sich über Musik verständigen, Grundwissen

Bayern

Grundschule:

Bewegen, Singen, Musik erfinden, Hören, Instrumente erkunden, Musik im Alltag, Wirkung von Musik, Musikalische Vorlieben vorstellen (Song, Künstler), Szenisches Gestalten, vier Lernbereiche: Musik machen - Musik erfinden - Musik hören - Musik umsetzen und gestalten

Hauptschule:

Musik und Literatur, Körperbewusstsein, Entspannungsmusik, Tanz, Ausdruck, Notation, Musiktheorie (Grundlagen), Musik im Alltag, Humor und Musik, Musikgeschichte, Instrumente, Wirkung von Musik, Idole, Musiker, Musik & Provokation, Musik & Computer (aber ohne Bezug auf Downloads etc.), Gesattlung von Musik am Computer, Musik & Medien Takt und Rhythmus; Grundelemente der Notation; Intervalle; Tonleitern und Dreiklänge in Dur und Moll; elementare Akkordverbindungen; elementare musikalische Formen; Instrumente; Komponistenbiographien; Liedkenntnis und Singfähigkeit; Instrumentalspiel – Musikstücke – eigenständiges Gestalten; Musikhören - Instrumentenkunde; Tanz – Darstellen – musikalische Szene; Musiklehre – Musik in unserer Gesellschaft

Realschule:

Eigenverantwortlicher Umgang mit Musik, Bewahrung der Begeisterung und Wertschätzung ggü. der Musik, Musikgeschichte, Aktuelles Musikangebot, Musiktheorie, Musik & Computer, Singen, Musikinstrumente, Szenische Darstellung, Musik & Reisen, Musik & Bild, Musik & Heimat, Musik & Humor, , Programmmusik, Musik & Kirche, Musik & Werbung, Oper, Musical, Theater, Musik & Sprache

Gymnasium:

Singen, Musizieren, Bewegen, Musikgeschichte, Musiktheorie, Musikinstrumente, Musik & Religion, Musik & Arbeit, Musik in Heimat & Ferne, Musik & Jugendkultur, Filmmusik, Musiktheater, Musikkultur, Musik & Politik, Musikstile, Musik & Sprache,

Berlin und Brandenburg

Grundschule:

Musik erfinden und wiedergeben, Singen und Musikinstrumente; Musik hören, verstehen und einordnen, Funktionen von Musik, Wirkung von Musik; Musik umsetzen, Szenisch gestalten, Bewegung, Tanz

Sekundarstufe 1

Bausteine, Elemente, Material: Klänge, Musiktheorie, Instrumente, Aufnahmetechnik, Gestaltung, Form, Stil: Gestaltungsprinzipien, Satzweisen, Formmodelle, Gattungen; Ausdruck, Wirkung, Funktion: Hörweisen und Musikgeschmack, Funktionale Musik, Tanz, Bewegung, Kontext, Umfeld, Weltbezug: Musik im Wandel der Zeit, Musik verschiedener Kulturen, Jugendkulturen

Gymnasiale Oberstufe:

Musik im Wandel der Zeit: Musikgeschichte, Musik verschiedener Kulturen: Oper, Tanz, Filmmusik; Musik in Verbindung mit anderen Künsten und Ausdrucksformen: Musik als gestaltete Ordnung; Grundlagen von Musik: Musikpsychologie

Bremen

Primarstufe:

Singen, Musikinstrumente, Musik und Medien, Musikproduktion am Computer, Musiktheorie, Musik hören, Musik umsetzen: Bewegung, Bild

Sekundarschule:

Lieder und Tänze; Instrument und Klang; Geschichten, Bilder und Bewegung; Musikgeschichte; Musiktheorie; Musik anderer Kulturen;

Gymnasium Sekundarstufe I:

Singen, Tanzen, Musikinstrumente, Musikgeschichte, Musiktheorie, Musik anderer Kulturen, Musiktheater

Gymnasium Sekundarstufe II:

Musikgeschichte, Musik in Verbindung mit anderen Künsten, Musiktheorie, Instrumentenkunde, Musikpsychologie, Werkanalyse und Interpretation, Singen, Musikproduktion, Improvisieren, Arrangieren, Komponieren

Hamburg

Grundschule:

Singen, Instrumentales Musizieren, Tanzen, Musiktheorie, Musik erfinden, Musik hören, Wirkung von Musik, Musikgeschichte,

Stadtteilschule:

Singen, Musiktheorie, Musikinstrumente, Musik & Bewegung, Musikgeschichte, Programmmusik, Funktionen von Musik,

Haupt- und Realschule:

Singen, instrumentales Musizieren, Musik erfinden; Musik hören
Musik umsetzen, über Musik nachdenken

Gymnasium:

Singen, Musikinstrumente, Musikgeschichte, Wirkung von Musik, Musikproduktion,

Hessen

Grundschule:

Singen, Musizieren, Musik hören, Musik & Bewegung, Musikgeschichte, Musiktheorie, Wirkung von Musik,

Hauptschule:

Singen, Musikinstrumente, Musiktheorie, Musik & Bewegung, Musikgeschichte, Funktionen von Musik

Mecklenburg-Vorpommern

Orientierungsstufe:

Verständnis für wirtschaftliche Zusammenhänge: Musik als Wirtschaftsfaktor, (S. 23). Musik und Gesellschaft: Vermarktungsbedingungen (S. 28)

Oberstufe: siehe Berlin

Niedersachsen

Grundschule:

Musiktheorie, Singen, Wirkung von Musik, Musikinstrumente, Musik erfinden, Musikgeschichte

Hauptschule:

Singen, Musikinstrumente, Programmmusik, Musikgeschichte, Musik & Bewegung, Musik in Verbindung mit Text, Bild & Szene, Musik in der Region, Musikhören & gesundheitliche Gefahren

Realschule:

Singen, Musikinstrumente, Programmmusik, Musikgeschichte, Musik & Bewegung, Musik in Verbindung mit Text, Bild & Szene, Musik in der Region, Musikhören & gesundheitliche Gefahren, Wirkung von Musik

Gymnasium: (5 - 6)

Musiktheorie, Musikinstrumente, Musik & Sprache, Musik & Bild, Musik & Bewegung, Programmmusik

Gymnasium: (7 - 10)

Singen, Musikinstrumente, Musiktheorie, Musikgeschichte, Musik & Sprache, Programmmusik, Musik & Theater, Filmmusik, Musik & Bewegung, Wirkung von Musik,

Nordrhein-Westfalen

Grundschule:

Singen, Musikinstrumente, Wirkung von Musik, Musiktheorie, Musik & Bewegung, Musik & szenische Gestaltung, Musik & Bilder

Rheinland-Pfalz

Grundschule:

Singen, Musikinstrumente, Musik & Bewegung, Musiktheorie, Musik erfinden, Szenische Inszenierung, Musikgeschichte

Orientierungsstufe, Hauptschule, Realschule & Gymnasium

Musikgeschichte, Programmmusik, Musik der Jugendszene, Musik & Bewegung, Musik & Sprache, Musik & Theater,

Saarland

Grundschule:

Musikhören, Musikgeschichte Musikinstrumente, Musiktheorie, Singen, Musik & Bewegung,

Realschule:

Singen, Musik & Bewegung, Musikinstrumente, Wirkung von Musik, Musiktheorie, Programmmusik, Musikgeschichte, Wirkung von Musik, Musik anderer Kulturen, Musik & Politik

Gymnasium:

Singen, Musikinstrumente, Musik & Bewegung, Musiktheorie, Musikgeschichte, Musiktheater, Programmmusik, Musik anderer Kulturen, Filmmusik, Funktionen von Musik,

Sachsen

Grundschule:

Singen, Musikinstrumente, Musiktheorie, Musik & Bewegung, Programmmusik, Musik & Theater

Mittelschule:

Singen, Musikinstrumente, Musiktheorie, Musik & Bewegung, Programmmusik, Musik & Theater, Musik verschiedener Kulturen, Musikgeschichte

Gymnasium:

Singen, Musikinstrumente, Musiktheater, Szenische Inszenierung, Musik & Computer, Musikgeschichte, Musiktheorie

Sachsen-Anhalt

Grundschule:

Singen, Musiktheorie, Musik & Bewegung, Programmmusik, Musikinstrumente,

Sekundarschule:

Singen, Musikinstrumente, Musiktheorie, Musikgeschichte, Musik verschiedener Kulturen, Musik & Medien, Wirkung von Musik,

Gymnasium:

Singen, Musikinstrumente, Musik verschiedener Kulturen, Musik & Theater, Programmmusik, Musiktheorie, Wirkung von Musik

Schleswig-Holstein

Grundschule:

Singen, Musik & Erzählung, Musikinstrumente, Musiktheorie

Sekundarstufe I:

Singen, Musikinstrumente, Musik & Bewegung, Musik & Sprache, Musik & Bühne, Musik & Bild, Programmmusik, Musikgeschichte, Funktionen von Musik, Musik & Technik, Filmmusik

Thüringen

Grundschule:

Singen, Musikinstrumente, Musikkultur, Musik & Medien, Musik & Bewegung, Musik & Kunst

Regelschule:

Singen, Musikinstrumente, Musik & Bewegung, Musiktheorie, Musikgeschichte, Programmmusik, Funktionen von Musik, Musiktheater, Musik anderer Kulturen

Gymnasium:

Singen, Musikinstrumente, Musikkultur, Musik & Medien, Musik & Bewegung, Musik & Kunst

12.2 Anschreiben für Nachfassaktion: E-Mail

Von: vds@vds-musik.de
Betreff: 28. Bundesschulmusikwoche - Ihre Meinung ist uns wichtig!
Datum: 7. Oktober 2010 17:06:45 MESZ
An: vds@vds-musik.de
Kopie: Daniel.Reinke@hmt-hannover.de

Liebe Teilnehmerinnen und Teilnehmer der 28. Bundesschulmusikwoche in Frankfurt,

auf diesem Wege möchten wir Ihnen noch einmal ganz herzlich für Ihre Teilnahme an der Bundesschulmusikwoche in Frankfurt danken. 4 ereignisreiche Kongresstage liegen hinter uns, mit 1100 Teilnehmern, knapp 200 Referenten, etwa 100 Mitarbeitern der beteiligten Aussteller sowie ca. 200 Schülern, die mit ihren Auftritten die Bundesschulmusikwoche umrahmt haben, hat dieser Kongress sämtliche Rekorde gebrochen. Diese hohe Resonanz hat uns selbst sehr überrascht - so zählten wir noch 4 Wochen vor Beginn erst gut 300 Teilnehmer - natürlich aber auch sehr gefreut. Wir hoffen, dass diese Bundesschulmusikwoche - trotz der teilweise überfüllten Kurse - auch für Sie ein bereicherndes Ereignis war und Sie viele wertvolle Anregungen für Ihren Unterricht mit nach Hause nehmen konnten.

Bereits jetzt beginnen die Vorbereitungen für den nächsten Kongress vom 19.-22.09.2012 in Weimar (Termin bitte schon mal vormerken!). In unsere Planungen möchten wir gerne Ihre wichtigen Anregungen, Ihre Kritik und Wünsche berücksichtigen, um die Bundesschulmusikwoche weiter zu verbessern. Daher danken wir allen, die unseren Fragebogen, der in Zusammenarbeit mit der Musikhochschule Hannover und dem Projekt „PlayFair - Respect Music“ erstellt wurde, bereits abgegeben haben. Alle anderen möchten wir gleichzeitig dazu ermuntern, Ihre Eintragungen noch nachzuholen in die inzwischen online eingestellte Umfrage, die Sie über folgenden Link abrufen können: http://ww3.unipark.de/uc/BSW_2010/. Am Ende der Umfrage besteht außerdem noch viel Platz für weitere Fragen und Anregungen.

Die Ergebnisse der Umfrage geben wir anschließend auf unserer Homepage bekannt, gerne können Sie sie auch per mail (vds@vds-musik.de) erfragen.

Mit herzlichen Grüßen aus Mainz
Ihr
Verband Deutscher Schulmusiker
Dorothee Pflugfelder

PS: Erste Bilder und Presseberichte zur Bundesschulmusikwoche finden Sie unter www.bundesschulmusikwoche.de

Verband Deutscher Schulmusiker e.V. Bundesgeschäftsstelle
Weihergarten 5
55116 Mainz
Tel.: 06131/23 40 49
Fax: 06131/23 40 06
E-Mail: vds@vds-musik.de
Internet: www.vds-musik.de

12.3 Fragebogen Schülerstudie



Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer,

vielen Dank, dass Du an unserer Studie zum Thema Musiknutzung teilnimmst.

Dieser Fragebogen ist kein Test – es gibt deshalb keine richtigen oder falschen Antworten. Uns interessiert nur Deine persönliche Meinung! Kreuze auch bei schwierigen Fragen einfach das an, was Du denkst.

Diese Studie dient keinen kommerziellen Zwecken, Deine Daten werden selbstverständlich vertraulich behandelt und gehen lediglich in eine anonyme Gesamtauswertung ein.

Vielen Dank noch einmal für Deine Unterstützung und viel Spaß beim Ausfüllen des Fragebogens!

1. Machst Du selbst Musik?

Nein, ich mache selbst keine Musik. <input type="checkbox"/> mir nicht so wichtig. <input type="checkbox"/>	Ja, ich mache selbst Musik, und es ist... ... mir einigermaßen wichtig. <input type="checkbox"/>	... mir sehr wichtig. <input type="checkbox"/>	... eines der wichtigsten Dinge in meinem Leben. <input type="checkbox"/>
---	-------	---	--	---	--

2. Wie lange hörst Du an einem durchschnittlichen Tag Musik?

Ich höre ungefähr _____ Stunden Musik pro Tag.

3. Man kann Musik ja aus ganz unterschiedlichen Gründen hören. Warum hörst Du Musik?

Bitte gib für jede der Aussagen an, wie sehr Du ihr zustimmst. Ein Kreuz ganz links bedeutet, Du stimmst der Aussage überhaupt nicht zu, ein Kreuz ganz rechts hingegen, Du stimmst der Aussage voll und ganz zu. Mit den Feldern dazwischen kannst Du Deine Antwort abstimfen.

	stimme überhaupt nicht zu					stimme voll und ganz zu
Ich höre Musik, um mich an Dinge zu erinnern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich höre Musik, um mich abzulenken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich höre Musik, um meine Stimmung zu beeinflussen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musik motiviert mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musik hilft mir, den Alltag zu vergessen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Über Musik lernt man schnell neue Leute kennen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich höre Musik, um mitreden zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In der Musik, die ich höre, finde ich meine Gedanken und Gefühle wieder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Musik, die ich höre, sagt etwas über mich aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musikhören macht mir Spaß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich höre aus Gewohnheit Musik.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit Musik fühle ich mich weniger allein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Musik, die ich höre, unterscheidet mich von anderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit Musik kann ich meine Stimmung ausdrücken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Wie sehr stimmst Du den folgenden Aussagen zu Musik und zum Musikhören zu?

Bitte gib für jede der Aussagen an, wie sehr Du ihr zustimmst. Ein Kreuz ganz links bedeutet, Du stimmst der Aussage überhaupt nicht zu, ein Kreuz ganz rechts hingegen, Du stimmst der Aussage voll und ganz zu. Mit den Feldern dazwischen kannst Du Deine Antwort abstimmen.

	stimme überhaupt nicht zu				stimme voll und ganz zu	
Ich höre Musik meistens nur so nebenher.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musik höre ich hauptsächlich bewusst, ohne mich nebenbei mit anderen Dingen zu beschäftigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Hören von Musik ist meine wichtigste Freizeitbeschäftigung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für mich persönlich ist Musik ein ausgesprochen wichtiger Bestandteil in meinem Leben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich mal einen Tag lang keine Musik hören könnte, würde ich Musik sehr stark vermissen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musik ist sehr wichtig für unsere Gesellschaft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Musikindustrie ist wichtig für die Wirtschaft in Deutschland.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musik ist ein wichtiger Bestandteil unserer Kultur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich Musik höre, konzentriere ich mich darauf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Wie sehr stimmst Du den folgenden Meinungen zur Musikbeschaffung zu?

	stimme überhaupt nicht zu				stimme voll und ganz zu	
Mir Musik legal statt auf andere Weise zu beschaffen finde ich cool.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde es den Musikern gegenüber fair, sich ihre Musik auf legale Weise zu besorgen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist einfach für mich, mir meine Musik legal zu besorgen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meiner Meinung nach ist es modern, sich Musik legal zu beschaffen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde es praktisch, mir Musik legal zu beschaffen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich gehe davon aus, dass ich normalerweise genügend Geld zur Verfügung haben werde, um Musik kaufen zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde es gut, mir Musik legal zu besorgen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß, wo und wie ich mir Musik illegal besorgen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich traue mich, mir Musik illegal aus dem Internet runterzuladen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Manche Wege, sich Musik zu beschaffen, sind ja technisch etwas anspruchsvoller als andere. Bitte gib an, ob Du die aufgelisteten Wege technisch beherrschst. Wie wahrscheinlich bzw. unwahrscheinlich ist es, dass Du die Möglichkeiten, die du beherrschst, in nächster Zeit zur Musikbeschaffung nutzt?

	beherrsche ich nicht	Ja, beherrsche ich. In nächster Zeit nutze ich sie ...					
		... sehr unwahrscheinlich.			... sehr wahrscheinlich.		
Musik über Musikvideos auf Videoplattformen im Internet (z. B. YouTube, Filsh) besorgen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musik gegen Bezahlung runterladen (z. B. bei iTunes)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musik ohne Bezahlung runterladen (z. B. LimeWire, Torrents oder RapidShare)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musik von Freunden über Instant Messenger (z. B. ICQ) schicken lassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CDs im Online-Shop kaufen (z. B. bei Amazon)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musik von Freunden/Bekanntem besorgen (z. B. gebrannte CDs/DVDs oder per Datenübertragung von Festplatten/USB-Sticks)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CDs im Geschäft kaufen (z. B. bei Saturn)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musik von einem anderen Handy (z. B. per Bluetooth/Infrarot) schicken lassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Sich Musik zu besorgen ist häufig mit Aufwand verknüpft. Welche der folgenden Dinge nimmst Du auf Dich, um Dir Musik zu besorgen, die Du gern hörst?

Für Musik, die ich gern höre, nehme ich in Kauf, ...	stimme überhaupt nicht zu			stimme voll und ganz zu		
... viel Zeit mit der Suche nach Titeln zu verbringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... viel Zeit mit der Beschaffung der Musik zu verbringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... weite Wege zu gehen, um die Musik zu besorgen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... viel Geld dafür auszugeben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... wenn ich technische Schwierigkeiten bei der Beschaffung bewältigen muss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... umständliche Zahlungswege zu nutzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... viel Platz für die Musik in meinem Zimmer bereitzustellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... viel Speicherplatz auf meinem Computer zur Verfügung zu stellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... rechtliche Risiken einzugehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... viel Geld für Zubehör (wie Kopfhörer, Stereo-Anlage oder MP3-Player) auszugeben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Wie sehr stimmst Du den folgenden Einstellungen zur Musikbeschaffung zu?

	stimme überhaupt nicht zu					stimme voll und ganz zu				
Ich finde es okay, nur von „kleinen“, unbekanntem Bands und Künstlern Musik zu kaufen, um diese zu unterstützen. Die Bekannten verdienen ohnehin genug.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lehne es generell ab, für Inhalte aus dem Internet zu bezahlen. Warum sollte ich da bei Musik eine Ausnahme machen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Viele Künstler und Bands sollten dankbar sein, dass ihre Musik auch illegal zu haben ist – schließlich wirbt man mit der Verbreitung ihrer Songs und Alben ja auch für sie und macht sie damit bekannter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist erlaubt, eine CD für private Zwecke zu kopieren. Wenn man ein Album oder einen Song aus dem Internet für private Zwecke runterlädt, ist das eigentlich nichts anderes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde es falsch, illegalen Musikdownload als Verbrechen zu bezeichnen. Das ist lange nicht so schlimm, wie z. B. eine CD aus dem Laden zu klauen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Man sollte sich Musik nicht ständig kostenlos besorgen oder richtig viele Songs und Alben z. B. aus dem Internet ziehen. Wenn man es nur ab und zu tut, ist das aber okay.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Da die illegale Musikbeschaffung inzwischen etwas ganz Normales ist, mache ich mir keine Gedanken über die Konsequenzen, die sie für mich persönlich haben kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den Musikern und der Musikindustrie entsteht durch illegale Musikbeschaffung kein großer Schaden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Risiko, wegen ein paar illegal besorgter Songs oder Alben erwischt zu werden, ist sowieso minimal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde es total übertrieben, wenn Leute zu hohen Geldstrafen verurteilt werden, nur weil sie Musik illegal aus dem Internet runtergeladen haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Wie viel Geld steht Dir in einem normalen Monat frei zur Verfügung? Also, wie viel kannst Du ungefähr für persönliche Interessen und Hobbys ausgeben?

ca. _____ Euro

10. Und wie viel davon gibst Du im Monat ungefähr für Musik aus?

Wenn du kein Geld aus gibst, trage bitte jeweils eine „0“ ein.

Für CDs:	ca.	<input type="text"/>	Euro
Für MP3s:	ca.	<input type="text"/>	Euro
Für Konzerte:	ca.	<input type="text"/>	Euro
Für Fanartikel von meiner Lieblingsband/-sänger/in:	ca.	<input type="text"/>	Euro

11. Stell Dir mal vor, Du würdest heute 100 Euro geschenkt bekommen, die Du komplett ausgeben musst. Wofür würdest Du dieses Geld heute ausgeben?

Du kannst die kompletten 100 Euro ganz nach Deinen Wünschen auf die unten genannten Bereiche verteilen.

CDs	Euro
MP3s	Euro
Konzerte	Euro
Fanartikel meiner Lieblingsband/-sänger/in	Euro
Zubehör zum Musikhören (wie Kopfhörer, MP3-Player etc.)	Euro
Mode	Euro
Kosmetik	Euro
Computer- oder Videospiele	Euro
Bücher	Euro
Zeitschriften/Zeitungen	Euro
DVDs	Euro
Kino	Euro
Weggehen/Partys	Euro
Fitness/Sport	Euro
Sonstiges, und zwar:	Euro

12. Manche Leute haben ja einen oder mehrere Lieblingsmusiker, deren Musik sie besonders gerne hören und von denen sie Fans sind. Andere Leute haben das nicht. Wie ist das bei Dir?

- Ja, ich habe Lieblingsmusiker. → weiter mit **Frage 13**
- Nein, ich habe keine Lieblingsmusiker. → weiter mit **Frage 14**

13. Wenn Du Lieblingsmusiker hast, gib bitte an, wie sehr Du folgenden Aussagen zustimmst.

	stimme überhaupt nicht zu				stimme voll und ganz zu	
Die Musik meiner Lieblingsmusiker höre ich besonders gerne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kenne alle Aufnahmen meiner Lieblingsmusiker.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich die Gelegenheit habe, auf ein Konzert von meinen Lieblingsmusikern zu gehen, dann mache ich das auf jeden Fall.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin immer auf dem Laufenden, was meine Lieblingsmusiker so machen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Musik meiner Lieblingsmusiker zeigt mir, wie sie wirklich sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ein Bericht über meine Lieblingsmusiker in einer Zeitschrift erscheint, lese ich sie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich würde meine Lieblingsmusiker gerne persönlich treffen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe das Gefühl, als würde ich meine Lieblingskünstler schon ewig kennen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Wir haben hier einige Tätigkeiten aufgeschrieben, die man im Internet mit Musik und Musikern machen kann. Wir würden gerne wissen, wie gut Du diese Tätigkeiten kennst.

Je weiter rechts Du ankreuzt, umso besser kennst Du Dich damit aus. Es ist wichtig, dass Du bei jeder Tätigkeit nur ein Kreuz machst.

	Das kenne ich <u>nicht</u> .	Das kenne ich.	Das hat schon mal jemand gemacht, den ich kenne.	Das habe ich selber schon mal gemacht.
Einem Musiker eine Nachricht schreiben, die jeder im Internet lesen kann: z. B. im Gästebuch auf seiner Webseite, auf seiner <i>MySpace</i> -Seite oder auf seinem Profil bei <i>Facebook</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eine Folge von Musikstücken oder -videos (Playlist) gestalten, die andere Leute abspielen können: z. B. auf <i>Last.fm</i> oder <i>YouTube</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fotos oder Videos von einem Musiker, die man selber gemacht hat, im Internet hochladen, damit sie andere anschauen können: z. B. bei <i>YouTube</i> , bei <i>Flickr</i> oder in einem Album bei <i>SchülerVZ</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anderen von einem Musiker oder einem tollen Song erzählen, indem man einen Beitrag auf einer Internetseite schreibt: z. B. auf seinem <i>Blog</i> , bei <i>SchülerVZ</i> im <i>Buschfunk</i> oder bei <i>Last.fm</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eine Kritik zu einem neuen Album oder Song schreiben: z. B. bei <i>Amazon</i> oder <i>Last.fm</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ein neues Video oder eine Fotoshow machen, indem man einen Song mit anderen Bildern oder Videos zusammenmixt, und es anderen zeigen: z. B. bei <i>YouTube</i> , <i>MyVideo</i> oder <i>Cliffish</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einen Remix von einem Song machen oder verschiedene Songs zusammenmischen und mit anderen teilen: z. B. bei <i>YouTube</i> oder <i>Soundcloud</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei einem Voting für einen Musiker abstimmen: z. B. auf der Internetseite von einem Radiosender oder bei <i>MySpace</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In einem Netzwerk Mitglied in einer Gruppe über einen Musiker werden: z. B. auf <i>SchülerVZ</i> oder bei <i>Facebook</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Man kann etwas ja vor allem für sich selbst oder aber für andere Menschen machen. Hier siehst Du noch einmal die gleichen Tätigkeiten wie bei der letzten Frage. Was glaubst Du, für wen Leute so etwas vor allem machen?

Bitte überlege genau, für wen sie es Deiner Meinung nach vor allem machen, und mach bei jeder Tätigkeit wieder nur ein Kreuz.

	Die Leute machen das <u>vor allem</u> für ...			
	... sich selbst.	... ihre Freunde.	... andere Fans.	... den Musiker.
Einem Musiker eine Nachricht schreiben, die jeder im Internet lesen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eine Folge von Musikstücken oder -videos (Playlist) gestalten, die andere Leute abspielen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fotos oder Videos von einem Musiker, die man selber gemacht hat, im Internet hochladen, damit sie andere anschauen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anderen von einem Musiker oder einem tollen Song erzählen, indem man einen Beitrag auf einer Internetseite schreibt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eine Kritik zu einem neuen Album oder Song schreiben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ein neues Video oder eine Fotoshow machen, indem man einen Song mit anderen Bildern oder Videos zusammenmixt, und es anderen zeigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einen Remix von einem Song machen oder verschiedene Songs zusammenmischen und mit anderen teilen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei einem Voting für einen Musiker abstimmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In einem Netzwerk Mitglied in einer Gruppe über einen Musiker werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Denk bitte mal an die Tätigkeiten, bei denen Du gerade angekreuzt hast, dass die Leute sie für den Musiker machen. Was meinst Du denn, was der Musiker davon hat?

Wenn Du oben bei keiner Tätigkeit angegeben hast, dass die Leute das für den Musiker machen, musst Du hier nichts ankreuzen.

	stimme überhaupt nicht zu				stimme voll und ganz zu
Die Leute machen Werbung für den Künstler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Künstler bekommt Anerkennung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unbekannte Künstler werden dadurch erst richtig bekannt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Künstler erhält dadurch Anregungen für seine Musik.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Künstler bemerkt das gar nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Jetzt würden wir gerne von Dir wissen, was Du glaubst, wie sich die folgenden Personen ihre Musik besorgen.

Wenn Du z. B. keine Geschwister hast, kreuze bitte in der entsprechenden Zeile einfach gar nichts an.

		nur illegal.	eher illegal.	eher legal.	nur legal.
Mein(e) Partner(in)	besorgt sich ihre/seine Musik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Freunde		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Eltern	besorgen sich ihre Musik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Geschwister		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Mitschüler		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Was denkst Du, wie würden es die folgenden Personen finden, wenn Du Dir Musik illegal besorgen würdest?

Wenn Du z. B. keine Geschwister hast, kreuze bitte in der entsprechenden Zeile einfach gar nichts an.

		überhaupt nicht gut.			sehr gut.	
Mein(e) Partner(in) findet		<input type="checkbox"/>				
Meine Freunde finden		<input type="checkbox"/>				
Meine Eltern finden	illegale Musikbeschaffung	<input type="checkbox"/>				
Meine Geschwister finden		<input type="checkbox"/>				
Meine Mitschüler finden		<input type="checkbox"/>				

19. Wie sehr richtest Du Dich bei den Wegen der Musikbeschaffung nach der Meinung der folgenden Personen?

Wenn Du z. B. keine Geschwister hast, kreuze bitte in der entsprechenden Zeile einfach gar nichts an.

		überhaupt nicht			voll und ganz	
Partner(in)		<input type="checkbox"/>				
Freunde		<input type="checkbox"/>				
Eltern		<input type="checkbox"/>				
Geschwister		<input type="checkbox"/>				
Mitschüler		<input type="checkbox"/>				
Lehrer		<input type="checkbox"/>				

20. Und was hältst Du von diesen Meinungen zur Musikbeschaffung?

Bitte gib für jede der Aussagen an, wie sehr Du ihr zustimmst. Ein Kreuz ganz links bedeutet, Du stimmst der Aussage überhaupt nicht zu, ein Kreuz ganz rechts hingegen, Du stimmst der Aussage voll und ganz zu. Mit den Feldern dazwischen kannst Du Deine Antwort abstimmen.

	stimme über- haupt nicht zu					stimme voll und ganz zu
Ich finde es irgendwie lächerlich, wenn versucht wird, gegen die illegale Musikbeschaffung vorzugehen. Niemand kann sie wirklich unterbinden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Maßnahmen wie Hausdurchsuchungen oder auch Strafen können die illegale Musikbeschaffung nicht verhindern. Ich finde solche Maßnahmen daher sinnlos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn man das Geld für eine CD nicht hat, die Musik aber gerne haben möchte, bleibt einem keine andere Wahl, als sie sich illegal zu besorgen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In CD-Läden oder bei Online-Shops wie z. B. <i>Amazon</i> findet man manche Musik gar nicht (z. B. alte Songs) – dann muss man sie sich ja illegal besorgen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn Freunde oder Bekannte einem Musik schicken, könnte man sie gar nicht ablehnen, um vor ihnen nicht doof dazustehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Da sowieso jeder Musik illegal aus dem Internet lädt oder von Freunden umsonst bekommt, ist es nicht schlimm, wenn ich das auch tue.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das, was ich als Einzelner illegal an Musik aus dem Internet runterlade, schadet der Musikindustrie nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das illegale Downloaden von Musik aus dem Internet ist inzwischen so normal, dass man daher kein schlechtes Gewissen mehr haben muss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Plattenfirmen sind selbst schuld an ihren Problemen. Sie haben die Möglichkeiten des Internets zu spät erkannt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die illegale Musikbeschaffung hat viele Vorteile: Es geht kostenlos, schnell und einfach, sich Musik illegal zu besorgen. Daher sollte man diese Möglichkeit auch nutzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn man für Musik bezahlt und sie einem dann nicht gefällt, ärgert man sich. Da ist es doch besser, sie sich illegal zu beschaffen, denn dann kann man sie gegebenenfalls einfach wieder löschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Bei dieser Frage interessiert uns wieder, was Du persönlich denkst. Wenn Du die verschiedenen Beschaffungswege einschätzen solltest, was glaubst Du: Welche der aufgeführten Möglichkeiten sind illegal, welche sind legal?

	illegal	legal	Ich bin mir unsicher.
Musik über Musikvideos auf Videoplattformen im Internet (z. B. <i>YouTube</i>) besorgen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musik gegen Bezahlung herunterladen (z. B. bei <i>iTunes</i>)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musik ohne Bezahlung herunterladen (z. B. <i>LimeWire</i> , <i>Torrents</i> oder <i>RapidShare</i>)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musik von Freunden über Instant Messenger (z. B. <i>ICQ</i>) schicken lassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CDs im Online-Shop kaufen (z. B. bei <i>Amazon</i>)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musik von Freunden/Bekannten besorgen (z. B. gebrannte CDs/DVDs oder per Datenübertragung von Festplatten/USB-Sticks)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CDs im Geschäft kaufen (z. B. bei <i>Saturn</i>)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musik von einem anderen Handy (z. B. per Bluetooth/Infrarot) schicken lassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jetzt kommen nur noch wenige kurze Fragen zu Deiner Person, und dann hast Du es geschafft!

22. Du bist _____ Jahre alt.

23. Du bist weiblich männlich

24. Welche Schulform besuchst Du?

- Gymnasium Realschule Hauptschule
 Gesamtschule andere Schulform, und zwar: _____

25. Damit sind wir jetzt am Ende des Fragebogens angekommen. Gibt es noch etwas, das Du unbedingt loswerden möchtest?

Hier ist Platz für Anregungen, Kritik oder Lob:

Herzlichen Dank für die Beantwortung unserer Fragen!
 Wir hoffen, dass Dir die Teilnahme an der Befragung auch ein wenig Spaß gemacht hat.

12.4 Fragebogen Lehrerstudie

Bundesschulmusikwoche 2010

Frankfurt am Main

29. September bis 2. Oktober 2010

Ihre Meinung ist gefragt!

Liebe Teilnehmerinnen und Teilnehmer,

Die Bundesschulmusikwoche findet in diesem Jahr zum 28. Mal statt. Damit wir das Programm auch in Zukunft thematisch so vielfältig zusammenstellen können, dass Sie zufrieden sind, würden wir gerne Ihre Meinung zur Bundesschulmusikwoche erfahren. Dabei sind Lob, Anregungen und Kritik ausdrücklich erwünscht!

Darüber hinaus umfasst dieser Fragebogen auch Aspekte zur VDS-Initiative PLAY FAIR - RESPECT MUSIC, die sich mit der Wertschätzung von Musik bei SchülerInnen befasst. Im Rahmen diese Projekts, das eine Kooperation zwischen der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover und dem VDS ist, wurden auch Unterrichtsmaterialien entwickelt, die wir Ihnen auf dieser Bundesschulmusikwoche vorstellen werden (siehe Programmheft).

Um die Inhalte der Materialien den realen Unterrichtsbedingungen anpassen zu können, brauchen wir Ihre Hilfe. Deshalb bitten wir Sie, diesen Fragebogen auszufüllen! Da diese Studie Teil einer Dissertation ist, die von Daniel Reinke am Institut für musikpädagogische Forschung Hannover geschrieben wird, unterstützen Sie außerdem den wissenschaftlichen Nachwuchs. Alle Ihre Angaben werden selbstverständlich anonym behandelt und nicht an Dritte weitergegeben.

Wir wünschen Ihnen eine schöne Zeit auf der Bundesschulmusikwoche 2010 und bedanken uns herzlichst für Ihre Teilnahme an dieser Befragung!



Prof. Dr. Hans Bäßler
(Ehrenvorsitzender VDS)



Prof. Dr. Ortwin Nimczik
(Bundesvorsitzender VDS)

1. Wie ist Ihr Gesamteindruck der Bundesschulmusikwoche 2010?

(Mit den Feldern zwischen „finde ich überhaupt nicht gut“ und „finde ich sehr gut“ können Sie Ihre Antwort abstimmen.)

	finde ich überhaupt nicht gut			finde ich sehr gut
Atmosphäre auf der BSW 2010	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Attraktivität der Tagungsstadt Frankfurt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tagungsthema: „Brennpunkt Schule – Musik baut auf“	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tagungsorte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organisation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Übersichtlichkeit des Programmheftes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internetauftritt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teilnahmegebühren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rahmenprogramm	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Wie sind Sie auf die Bundesschulmusikwoche Frankfurt aufmerksam geworden?

Internetauftritt bundesschulmusikwoche.de	<input type="radio"/>	Internetauftritt vds-musik.de	<input type="radio"/>
VDS-Zeitung „TransPositionen“	<input type="radio"/>	BSW-Infoflyer	<input type="radio"/>
Veröffentlichungen der Landesverbände	<input type="radio"/>	Ankündigungen in der Fachpresse	<input type="radio"/>
Veröffentlichungen der Kultusministerien	<input type="radio"/>	über Kollegen	<input type="radio"/>
Sonstiges			

3. Sind die Inhalte der von Ihnen besuchten Veranstaltungen auf Ihren Schultag anwendbar?	Nein <input type="radio"/>	Ja <input type="radio"/>
4. Wie viele Stunden Musik unterrichten Sie pro Woche?	Stunden	
5. Wie lange unterrichten Sie schon das Fach Musik?	Jahre	

6. Kennen Sie die VDS-Initiative PLAY FAIR - RESPECT MUSIC?

Nein, kenne ich nicht.	0
Ja, ich habe davon gehört / gelesen.	0

WENN JA: Wie finden Sie diesen Ansatz?

Ich finde, PLAY FAIR...	stimme nicht zu	stimme weniger zu	stimme eher zu	stimme voll zu
...bringt den SchülerInnen den Wert von Musik wieder näher.	0	0	0	0
...nutzt die Musikpädagogik als Handlanger der Musikindustrie aus.	0	0	0	0
...setzt in der Schule genau an der richtigen Stelle an.	0	0	0	0
...ist ein Thema, was eher die Eltern betrifft als die Lehrer.	0	0	0	0

7. Wären Sie bereit, zum Thema „Wert von Musik“ mit Hilfe speziell dafür erstellter Unterrichtsmaterialien zu unterrichten?	Nein	0	Ja	0
8. Besprechen Sie im Unterricht die Problematik des illegalen Downloadens und Kopierens von Musik?	Nein	0	Ja	0
9. Behandeln Sie Themen in Ihrem Musikunterricht, die einen Bezug zum aktuellen Musikgeschehen haben? (z.B. Der Eurovision Song Contest und das Lena-Fieber)	Nein	0	Ja	0

10. In welcher Rolle sehen Sie sich als MusiklehrerIn?

Als MusiklehrerIn...	stimme nicht zu	stimme weniger zu	stimme eher zu	stimme voll zu
...vermittele ich in erster Linie Wissen über Musik.	0	0	0	0
...habe ich einen erzieherischen Auftrag.	0	0	0	0
...vermittele ich vorwiegend kulturelle Werte.	0	0	0	0
...erweitere ich den Horizont der Schüler.	0	0	0	0
...unterrichte ich ein vernachlässigtes Fach.	0	0	0	0

11. Wie steht es Ihrer Meinung nach um die gesellschaftliche Wertschätzung von Musik?

	stimme nicht zu	stimme weniger zu	stimme eher zu	stimme voll zu
Die SchülerInnen konsumieren Musik nur noch, ohne darüber nachzudenken.	0	0	0	0
Musik wird immer weniger wert, weil sie immer und überall verfügbar ist.	0	0	0	0
Die Schüler hören und teilen sehr viel Musik, also schätzen Sie sie doch auch wert.	0	0	0	0
Für Musik zu bezahlen, wenn man sie auch umsonst bekommen kann, finde ich richtig.	0	0	0	0
Musik ist nur noch ein Hilfsmittel für viele Künstler, um Konzertkarten und T-Shirts zu verkaufen.	0	0	0	0

12. Und welchen Wert hat Musik für Sie persönlich?	stimme nicht zu	stimme weniger zu	stimme eher zu	stimme voll zu
Musik ist für mich auch über meine Arbeit hinaus sehr wichtig.	0	0	0	0
Ich finde es persönlich wichtig, eine große Musiksammlung zu haben.	0	0	0	0
Ich finde es völlig in Ordnung, sich Musik über Tauschbörsen zu besorgen.	0	0	0	0

13. Musiknutzung hat heute immer auch mit modernen Medientechnologien zu tun. Im Folgenden finden Sie einige Aspekte der Musik- und Mediennutzung von Kindern. Geben Sie bitte an, ob diese Gegenstand Ihrer Ausbildung waren und für wie wichtig Sie heute die Kenntnisse halten.

Informationen über	waren Bestandteil von Ausbildung/Studium			Bewertung für die heutige Arbeit
	Ja, wurde häufig/ intensiv thematisiert	Ja, wurde aber eher selten thematisiert	Nein, war nicht Gegenstand der Ausbildung	Kenntnisse sind für meine heutige Arbeit wichtig
...die Bedeutung von Musik für Kinder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...Ziele und Praxis von Medienerziehung in der Schule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...Internetnutzung von Kindern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...Auswirkungen der Handynutzung auf die Musiknutzung von Kindern und Jugendlichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...Auswirkungen der Internetnutzung auf die Musiknutzung von Kindern und Jugendlichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Für wie gut gerüstet halten Sie sich selbst in den folgenden Bereichen?	völlig ungenügend	eher ungenügend	eher umfassend	sehr umfassend
Erziehung und Förderung im Sozialverhalten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Medienerziehung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Förderung der sprachlichen Entwicklung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ethische oder religiöse Erziehung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Und wie sehen Sie heute Ihren Beruf?	stimme nicht zu	stimme weniger zu	stimme eher zu	stimme voll zu
Die Ausbildung hat mich gut auf das Berufsleben vorbereitet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Lehrerberuf verändert sich ständig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich verstehe mich als Miterzieher von Kindern und Jugendlichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich möchte in erster Linie erreichen, dass meine SchülerInnen grundlegende Aspekte meiner Fächer begreifen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich muss in meinem Beruf immer wieder neues dazulernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mein Beruf macht mir Spaß.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. LehrerInnen sind oft hohen Belastungen und vielfältigen Anforderungen ausgesetzt. Wie sehr treffen die folgenden Aussagen jeweils auf Sie persönlich zu?

	trifft nicht zu	trifft weniger zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Ich habe selten das Gefühl, einmal richtig abschalten zu können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als LehrerIn genieße ich in meinem Bekanntenkreis hohes Ansehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Gesellschaft stellt übertriebene Anforderungen an die Lehrerschaft.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner SchülerInnen engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Neuere Unterrichtsformen und -Methoden bringen mehr Aufwand als Nutzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bundesschulmusikwoche 2010 Frankfurt am Main 29. September bis 2. Oktober 2010

Wie sehr treffen die folgenden Aussagen zu?	trifft nicht zu	trifft weniger zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.	0	0	0	0
Ich werde häufig von Kollegen/Innen um Rat gefragt.	0	0	0	0
Die Arbeit ist oft so frustrierend, dass ich am liebsten aufhören würde.	0	0	0	0
Ich fühle mich als EinzelkämpferIn.	0	0	0	0
Ich traue mir zu, die SchülerInnen für neue Projekte zu begeistern.	0	0	0	0
Ich kann innovative Veränderungen auch gegenüber skeptischen Kollegen/Innen durchsetzen.	0	0	0	0
Alles in Allem komme ich mit den Belastungen des Berufs gut zurecht.	0	0	0	0

17. Und wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?	stimme nicht zu	stimme weniger zu	stimme eher zu	stimme voll zu
Es ist für LehrerInnen kaum möglich, mit der Medienentwicklung Schritt zu halten.	0	0	0	0
In der Schule sollten Kinder und Jugendliche vor dem Einfluss der Medien geschützt werden.	0	0	0	0
Erziehung im Umgang mit medialen Musikangeboten ist in erster Linie Sache der Eltern.	0	0	0	0
Das Thema „Medien“ sollte in möglichst viele Schulfächer integriert werden.	0	0	0	0
Durch die rasche Medienentwicklung werden LehrerInnen an Autorität verlieren.	0	0	0	0
Es sollte ein spezielles Schulfach „Medienkunde“ geben.	0	0	0	0
Medienerziehung halte ich für ziemlich unwichtig.	0	0	0	0
Insgesamt sehe ich nicht so recht ein, dass ich mich auch noch in der Medienerziehung engagieren soll.	0	0	0	0
Für Medienerziehung im Unterricht fehlen mir die technischen Möglichkeiten.	0	0	0	0
Die Schule kann nur wenig zur Medienerziehung beitragen.	0	0	0	0

Abschließend noch ein paar Fragen zu Ihrer Person:

Welche Klassenstufen unterrichten Sie?	1 - 4	5 - 7	8 - 10	Oberstufe	
	0	0	0	0	
An was für einer Schule unterrichten Sie?	Grundschule	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	IGS
	0	0	0	0	0
	Sonstiges: _____				
Sie Sind...	weiblich		männlich		
	0		0		

Wenn Sie noch Anregungen, Fragen, Lob oder Kritik äußern möchten, haben Sie hier die Möglichkeit dazu:

Vielen Dank fürs Mitmachen! Sie haben uns wirklich sehr geholfen!

Sollten Sie Interesse an den Ergebnissen dieser Umfrage haben, schreiben Sie einfach eine E-Mail an: vds@vds-musik.de

12.5 Online-Fragebogen Lehrerstudie



6%

Ihre Meinung ist gefragt!

Lieber Teilnehmer,

vielen Dank, dass Sie dem Link zu dieser Umfrage gefolgt sind. Sie finden im folgenden einige Fragen zur Bundesschulmusikwoche 2010, bei denen Ihre ganz persönliche Meinung gefragt ist. Wir hoffen, anhand Ihrer Bewertung die Planungen für künftige VDS-Kongresse optimieren zu können. Darüber hinaus finden Sie auch einige Fragen, die sich mit Ihrer Einschätzung des Wertes von Musik bei Ihren Schülern befassen, sowie mit dem Beruf des Musiklehrers allgemein.

Da diese Studie Teil einer Dissertation ist, die von Daniel Reinke am Institut für musikpädagogische Forschung Hannover geschrieben wird, unterstützen Sie mit Ihrer Teilnahme den wissenschaftlichen Nachwuchs. Die Beantwortung des Fragebogens dauert ca. 10 Minuten. Alle Ihre Angaben werden selbstverständlich anonym behandelt und nicht an Dritte weitergegeben.

Wir hoffen, Sie hatten eine schöne Zeit auf der Bundesschulmusikwoche 2010 und bedanken uns herzlichst für Ihre Teilnahme an dieser Befragung!

Weiter



11%

Wie war Ihr Gesamteindruck der Bundesschulmusikwoche 2010?

Mit den Feldern zwischen „fand ich überhaupt nicht gut“ und „fand ich sehr gut“ können Sie Ihre Antwort abstufen.

	fand ich überhaupt nicht gut			fand ich sehr gut
Übersichtlichkeit des Programmheftes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internetauftritt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tagungsorte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Attraktivität der Tagungsstadt Frankfurt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organisation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tagungsthema: „Brennpunkt Schule – Musik baut auf“	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teilnahmegebühren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rahmenprogramm	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atmosphäre auf der BSW 2010	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter





17%

Wie sind Sie auf die Bundesschulmusikwoche Frankfurt aufmerksam geworden?

Mehrfachnennung möglich

- Internetauftritt bundesschulmusikwoche.de
- VDS-Zeitung „TransPositionen“
- Veröffentlichungen der Landesverbände
- Veröffentlichungen der Kultusministerien
- Internetauftritt vds-musik.de
- BSW-Infoflyer
- Ankündigungen in der Fachpresse
- über Kollegen
- Sonstiges

Weiter



22%

Sind die Inhalte der von Ihnen besuchten Veranstaltungen auf Ihren Schulalltag anwendbar?

- Nein Ja

Wie viele Stunden Musik unterrichten Sie pro Woche?

 Stunden

Wie lange unterrichten Sie schon das Fach Musik?

 Jahre

Weiter



28%

Kennen Sie die VDS-Initiative PLAY FAIR - RESPECT MUSIC?

- Nein, kenne ich nicht.
- Ja, ich habe davon gehört / gelesen.

Weiter



33%

Wie finden Sie diesen Ansatz?

Ich finde, PLAY FAIR...

	stimme nicht zu	stimme weniger zu	stimme eher zu stimme voll zu	
...bringt den SchülerInnen den Wert von Musik wieder näher.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...setzt in der Schule genau an der richtigen Stelle an.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...nutzt die Musikpädagogik als Handlanger der Musikindustrie aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...ist ein Thema, was eher die Eltern betrifft als die Lehrer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter



Wären Sie bereit, zum Thema „Wert von Musik“ mit Hilfe speziell dafür erstellter Unterrichtsmaterialien zu unterrichten?

- Nein Ja

Besprechen Sie im Unterricht die Problematik des illegalen Downloadens und Kopierens von Musik?

- Nein Ja

Behandeln Sie Themen in Ihrem Musikunterricht, die einen Bezug zum aktuellen Musikgeschehen haben? (z.B. Der Eurovision Song Contest und das Lena-Fieber)

- Nein Ja

Weiter



In welcher Rolle sehen Sie sich als MusiklehrerIn?

Als MusiklehrerIn...

	stimme nicht zu	stimme weniger zu	stimme eher zu	stimme voll zu
...erweitere ich den Horizont der Schüler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...unterrichte ich ein vernachlässigtes Fach.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...habe ich einen erzieherischen Auftrag.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...vermittele ich in erster Linie Wissen über Musik.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...vermittele ich vorwiegend kulturelle Werte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter



Musiknutzung hat heute immer auch mit modernen Medientechnologien zu tun. Im Folgenden finden Sie einige Aspekte der Musik- und Mediennutzung von Kindern. Geben Sie bitte an, ob diese Gegenstand Ihrer Ausbildung waren und für wie wichtig Sie heute die Kenntnisse halten.

Bestandteil des Studiums waren Informationen über...

	Ja, wurde häufig/intensiv thematisiert	Ja, wurde aber eher selten thematisiert	Nein, war nicht Gegenstand der Ausbildung	Kenntnisse sind für meine heutige Arbeit wichtig
...die Bedeutung von Musik für Kinder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...Ziele und Praxis von Medienerziehung in der Schule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...Internetnutzung von Kindern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...Auswirkungen der Handynutzung auf die Musiknutzung von Kindern und Jugendlichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...Auswirkungen der Internetnutzung auf die Musiknutzung von Kindern und Jugendlichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter



Für wie gut gerüstet halten Sie sich selbst in den folgenden Bereichen?

	völlig ungenügend	eher ungenügend	eher umfassend	sehr umfassend
Medienerziehung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Förderung der sprachlichen Entwicklung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ethische oder religiöse Erziehung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erziehung und Förderung im Sozialverhalten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter



Und wie sehen Sie heute Ihren Beruf?

	stimme nicht zu	stimme weniger zu	stimme eher zu	stimme voll zu
Ich verstehe mich als Miterzieher von Kindern und Jugendlichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich möchte in erster Linie erreichen, dass meine SchülerInnen grundlegende Aspekte meiner Fächer begreifen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Ausbildung hat mich gut auf das Berufsleben vorbereitet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Lehrerberuf verändert sich ständig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich muss in meinem Beruf immer wieder neues dazulernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mein Beruf macht mir Spaß.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter

PLAY FAIR
RESPECT MUSIC

hmtmh
hochschule für musik
münster und witten

ifmpf

Verband
Deutscher
Schulmusiker

VDS

LehrerInnen sind oft hohen Belastungen und vielfältigen Anforderungen ausgesetzt. Wie sehr treffen die folgenden Aussagen jeweils auf Sie persönlich zu?

	trifft nicht zu	trifft weniger zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Ich fühle mich als EinzelkämpferIn.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als LehrerIn genieße ich in meinem Bekanntenkreis hohes Ansehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Gesellschaft stellt übertriebene Anforderungen an die Lehrerschaft.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann innovative Veränderungen auch gegenüber skeptischen Kollegen/Innen durchsetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Arbeit ist oft so frustrierend, dass ich am liebsten aufhören würde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich traue mir zu, die SchülerInnen für neue Projekte zu begeistern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe selten das Gefühl, einmal richtig abschalten zu können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich werde häufig von Kollegen/Innen um Rat gefragt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner SchülerInnen engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alles in Allem komme ich mit den Belastungen des Berufs gut zurecht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Neuere Unterrichtsformen und -Methoden bringen mehr Aufwand als Nutzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Und wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

	stimme nicht zu	stimme weniger zu	stimme eher zu	stimme voll zu
Medienerziehung halte ich für ziemlich unwichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durch die rasche Medienentwicklung werden LehrerInnen an Autorität verlieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Insgesamt sehe ich nicht so recht ein, dass ich mich auch noch in der Medienerziehung engagieren soll.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erziehung im Umgang mit medialen Musikangeboten ist in erster Linie Sache der Eltern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In der Schule sollten Kinder und Jugendliche vor dem Einfluss der Medien geschützt werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Für Medienerziehung im Unterricht fehlen mir die technischen Möglichkeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Thema „Medien“ sollte in möglichst viele Schulfächer integriert werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Schule kann nur wenig zur Medienerziehung beitragen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es sollte ein spezielles Schulfach „Medienkunde“ geben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es ist für LehrerInnen kaum möglich, mit der Medienentwicklung Schritt zu halten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter



Nur noch diese Fragen für die Statistik und Sie haben es geschafft!

Welche Klassenstufen unterrichten Sie?

- 1 - 4 5 - 7 8 - 10 Oberstufe

An was für einer Schule unterrichten Sie?

- Grundschule Hauptschule Realschule Gymnasium Gesamtschule Sonstiges

Sie sind...

- weiblich männlich

Weiter



Wenn Sie noch Anregungen, Fragen, Lob oder Kritik äußern möchten, haben Sie hier die Möglichkeit dazu:

Weiter



Vielen Dank fürs Mitmachen! Sie haben uns wirklich sehr geholfen!

Sollten Sie Interesse an den Ergebnissen dieser Umfrage haben, schreiben Sie eine E-Mail an:

daniel.reinke@hmtm-hannover.de

Zum Beenden der Umfrage Fenster oder Tab schließen.



Die Grundannahme dieser Arbeit war, dass ein vermeintliches Informationsdefizit über die Entstehung und Verbreitung von Musik vorliegt und daher die Wertschätzung von Musik auf verschiedenen Ebenen defizitär ist. Die zentrale Frage lautete daher: Wie steht es um den Wert von Musik?

In einer Schülerbefragung zeigte sich, dass bei jugendlichen Schülern die Wertschätzung von Musik ambivalent ist. Sie ist Ihnen zwar wichtig und wird auch intensiv von ihnen genutzt, aber die Bereitschaft, Geld für Musik auszugeben ist eher gering. Zudem wurde bei einer Lehrplananalyse deutlich, dass musikökonomische Themen zwar in allen Bundesländern curricular verankert sind, dies jedoch nur randständig der Fall ist. Abschließend zeigte eine Lehrerbefragung, dass durchaus Interesse an diesem Themenbereich besteht. Allerdings fehlt den Musiklehrern die fachliche Ausbildung auf diesem Gebiet.

